



**PROFHISTÓRIA**

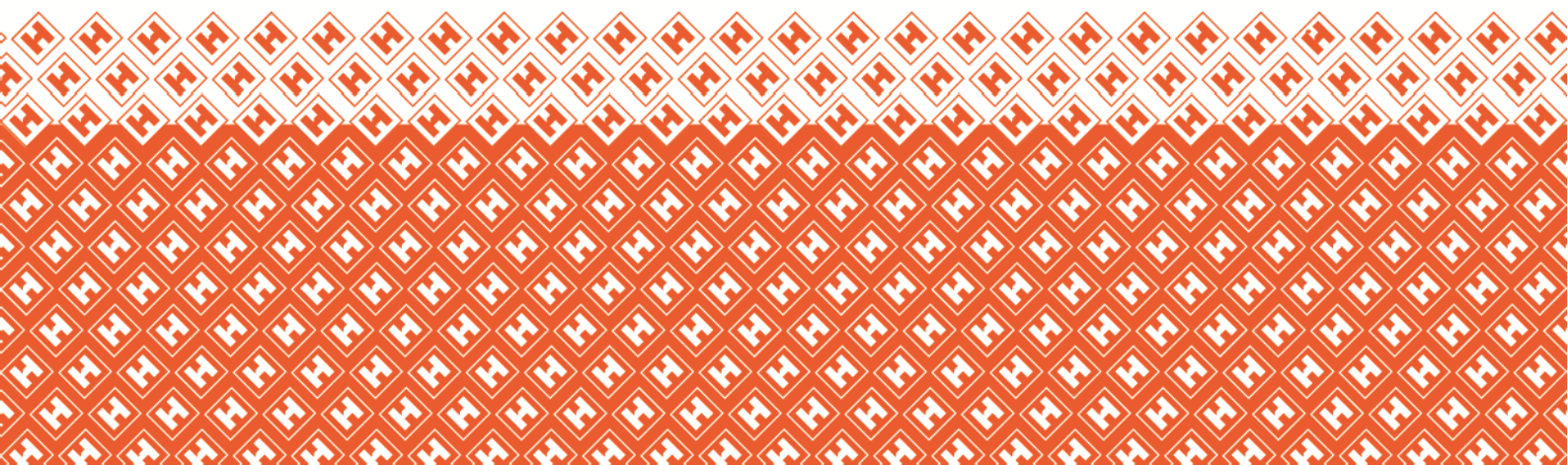
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ALTAIR HOEPERS

**Ensino de História em EJA/EAD:  
Uma investigação com professores  
para uma proposta de formação**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA





**ALTAIR HOEPERS**

**ENSINO DE HISTÓRIA EM EJA/EaD:  
UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES PARA UMA PROPOSTA DE  
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Núcia Alexandra Silva de Oliveira.

**Florianópolis, SC**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Central/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

H197e Hoepers, Altair.

Ensino de História em EJA/EAD: uma investigação com professores para uma proposta de formação / Altair Hoepers -- Florianópolis – 2018.

109 p.

Orientador: Profª. Drª. Núcia Alexandra Silva de Oliveira  
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

1. Ensino de História. 2. Ensino de Jovens e Adultos. 3. Ensino à distância. 4. Formação docente. 5. EJA/EAD. I. Oliveira, Núcia Alexandra Silva de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. III. Título.


## ALTAIR HOEPERS

“Ensino de História em EJA/EAD. Uma investigação com professores para uma proposta de formação”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

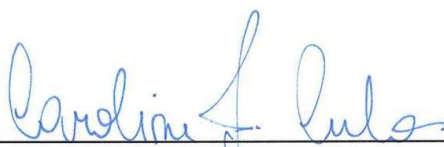
### Banca julgadora:

Orientador/a:



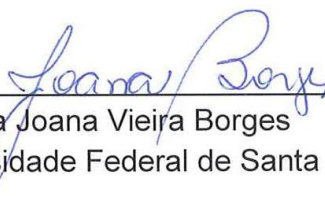
\_\_\_\_\_  
Doutora Nucia Alexandra Silva de Oliveira  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



\_\_\_\_\_  
Doutora Caroline Jaques Cubas  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



\_\_\_\_\_  
Doutora Joana Vieira Borges  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Florianópolis, 10 de dezembro de 2018.**



Dedico à minha Família que foi parceira na realização deste trabalho.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço às políticas públicas para a educação implantadas na década de 2000 e 2010 que, entre as metas, estava a valorização dos profissionais da educação. Dentre as principais ações dessas políticas encontra-se o projeto de qualificação dos professores da educação básica, sendo um de seus componentes o projeto do Mestrado Profissional em Ensino de História, que oportunizou a mim e a colegas de outras áreas, o aperfeiçoamento e a valorização profissional.

Agradeço aos professores da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que souberam de forma louvável fazer cumprir o projeto. É bom dizer, que apesar do exaustivo trabalho como professor e ainda fazer o mestrado, os professores da UDESC tornaram esta tarefa prazerosa e tornaram as aulas no curso de Mestrado um suporte para a preparação das aulas na Educação Básica.

Como professor de escola pública do estado de Santa Catarina gostaria de agradecer pelo incentivo através de alguma licença para estudo ou de uma bolsa que proporcionasse a mim um maior período de dedicação à tarefa de aperfeiçoamento, contudo isso não é possível.

Agradeço especialmente aos meus colegas do Colégio Jurema Cavallazzi, que me incentivaram e souberam entender a necessidade do projeto de formação para a instituição.

Meu agradecimento especial é para a Cooperativa de Professores e Especialistas (COOEPE) pela qual tenho muito carinho e admiração. Agradeço principalmente aos professores que participaram da pesquisa.

Agradeço à professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Núcia Alexandra Silva de Oliveira que contribuiu imensamente na realização deste trabalho.

Agradeço à minha esposa Felisbina e aos meus filhos Aline, Felipe e Cecilia que foram parceiros nesta caminhada.



## RESUMO

HOEPERS, Altair. **Ensino de História em EJA/EaD**: uma investigação com professores para uma proposta de formação. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

Este trabalho de dissertação do curso de Mestrado Profissional de Ensino de História apresenta um estudo realizado sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade (EaD) e uma proposta de formação para professores desta modalidade. Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa com professores da Cooperativa de Professores e Especialista (COOEPE) por meio da aplicação de um questionário investigativo no qual foram interrogados sobre questões relativas à sua formação acadêmica e à docência na área de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade Ensino à Distância (EaD). Após a coleta de dados foi realizado um mapeamento das principais questões para análise. Foi constatado que entre as principais preocupações dos professores para organizarem o processo pedagógico estava o seu processo de formação acadêmica. Como trabalhar a Educação de Jovens e adultos é a problemática inerente a este projeto que foca no curso de formação de professores para contribuir para o aperfeiçoamento do Ensino de História EJA/EaD, cujo objetivo geral é o de construir novas perspectivas para o ensino desta modalidade. O trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira serão apresentados aspectos da organização desta modalidade através de reflexões sobre a sua historicidade e juntamente à a análise das leis que a organizam o ensino de EJA/EaD, bem como uma descrição de como ela acontece na COOEPE. Na segunda, o estudo foi dirigido para questões relativas a formação do professor.

**Palavras-chave:** EJA/EaD. Formação docente. Ensino de História.

## ABSTRACT

HOEPERS, Altair. **Ensino de História em EJA/EaD**: uma investigação com professores para uma proposta de formação. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

This dissertation presents a study about the Teaching of History in Youth and Adult Education (EJA) in the Distance Education modality (EaD) and a proposal of training for teachers in this modality. For the development of the work, a research was carried out with teachers of the Cooperativa de Professores e Especialistas (COOEPE) through the application of an investigative questionnaire in which was questioned about their academic background and about their professional career as history teachers in the Youth and Adult Education (EJA), EaD modality. After the data collection, a mapping of the main issues for analysis was carried out. It was found that among the main concerns of the teachers to organize the pedagogical process was their academic background. In order to contribute to the improvement of the teacher training, a teacher training course for the teaching of History in EJA/EaD was organized, in which the main objective was to build new perspectives for the teaching of this modality. This dissertation is divided into two parts. In the first, aspects of the organization of this modality through reflections on its historicity and the analysis of the laws that organize the teaching of EJA/EaD and a description of how it happens in COOEPE will be presented. In the second, the study was directed to aspects related to teacher training.

**Keywords:** EJA/EaD. Teacher training. History teaching.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Campanha conclamando a participar da Educação de Jovens e Adultos. ....	44
--	----



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CELPA	Campanha de Educação Popular
CPCs	Centros Populares de Cultura
Funtevê	Centro Brasileiro de TV Educativa
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
COOEPE	Cooperativa de Professores e Especialistas
COOPEREDUCA	Cooperativa de Educação Catarinense
CONARCFE	Cursos de Formação do Educador
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EaD	Ensino à Distância
FIESC	Federação das Indústrias de Santa Catarina
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FECE	Fundação Catarinense de Educação na Empresa
FCTVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
SEFOR/MTb	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TICs	Tecnologias das informações e comunicações

UNE

União Nacional dos Estudantes



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>COOEPE – UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EAD .....</b>	<b>31</b>
2.1	COOEPE: UMA INSTITUIÇÃO PARA EJA EM EAD .....	31
2.2	LEGISLAÇÃO E ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	38
<b>2.2.1</b>	<b>Alguns aspectos históricos.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Uma nova perspectiva agenda para EJA e a aproximação com a EaD.....</b>	<b>47</b>
2.3	EJA E EAD: A EXPERIÊNCIA DA COOEPE .....	57
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>63</b>
3.1	CONHECENDO OS PROFESSORES E PROFESSORAS PRODUTORES DE CONTEÚDO DA COOEPE .....	63
3.2	UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA EM EJA/EAD .....	79
<b>3.2.1</b>	<b>A importância do curso de formação.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.2</b>	<b>O planejamento do curso .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Ementa do curso .....</b>	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>
	ANEXO 1 - MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES.....	102
	ANEXO 02 – TELA DE APRESENTAÇÃO DO CURSO NO AMBIENTE VIRTUAL.....	106
	ANEXO 03- TELA COM OS LINKS PARA OS MÓDULOS O CURSO.....	107
	ANEXO 04 – TELA COM UMA SUBUNIDADE DO CURSO.....	108
	ANEXO 05 – TELA DO FÓRUM DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	109



## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação – desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História - é uma reflexão fruto de uma trajetória construída dentro do magistério, como professor de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio na Educação Básica e no Ensino de Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e à distância.

Durante meus anos de magistério tive inúmeras vezes necessidade de repensar o processo didático do ensino de história. O mundo do magistério apresenta-se a mim como um processo extremamente dinâmico, no qual ideias e teorias que apresentam abordagens de um ensino diferenciado são constantemente apresentadas. Por mais que estas teorias sejam válidas, elas sempre apareceram como propostas ou como receitas para uma educação de sucesso. São teorias que contêm discursos lógicos extremamente elaborados, porém, a maioria trouxe-me frustração pessoal pelo fato de eu não conseguir realizar uma prática condizente com as mesmas. A angústia trazia respostas, como a falta de tempo, de estímulos financeiros, de preparação teórica, entre outras. Este sentimento causa no mínimo inquietação que é compartilhada pela maioria de colegas professores, quando afirmamos que a teoria ou o saber universitário difere totalmente da realidade de sala de aula e do dia a dia da rotina de um professor.

A proposta do Mestrado Profissional pareceu uma oportunidade única de quebrar este mito, visto que o objetivo principal do programa é criar novas abordagens do ensino de história a partir da realidade vivenciada pela escola. Neste sentido resolvi aceitar o desafio, apesar de um certo ceticismo inicial. Logo nas primeiras reflexões comecei a perceber que, de fato, era uma experiência de grande valor para o caminho profissional. No início não sabia exatamente por onde começar, tamanhas eram as angústias e desejos de soluções que buscava. O trabalho com diferentes modalidades de educação tinha o desejo inicial de discutir os problemas e encontrar “soluções” para ambos. Entretanto, com a evolução das reflexões e orientações dos professores do curso, percebi que o mais importante seria aprender a usar a pesquisa científica para produzir algo que auxiliasse não só a mim, mas a outros professores. Foi, então, que optei por entender melhor como acontece o processo de ensino de história na modalidade Ensino de Jovens e Adultos/Ensino à Distância (EJA/EaD), e, após esse percurso reflexivo, fazer uma contribuição através de orientações e exemplos para outros profissionais que trabalham com a modalidade. Dessa forma, apresenta-se como objetivo geral desta dissertação: uma reflexão sobre o processo de ensino de história na modalidade EJA/EaD que ampare e fomente um curso de formação de professores.

Como disse, durante muito tempo trabalhei com EJA na modalidade presencial e como professor de história na educação básica. E há algum tempo - mais precisamente em 2013 - fui convidado para participar do projeto de uma cooperativa de professores (Cooperativa de Professores e Especialistas - COOEPE) que tinham como proposta a educação de jovens e adultos na modalidade à distância. Minha primeira tarefa foi aperfeiçoar o ambiente virtual da instituição com a intenção de proporcionar ferramentas e práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem. Surgiu nessa experiência a necessidade de proporcionar uma aprendizagem significativa em um ambiente muito diferente do que o vivenciado pela maioria dos professores de História. O primeiro passo foi admitir que existe um ambiente além da sala de aula proporcionado pela tecnologia da comunicação<sup>1</sup> e que este possui uma forma de específica de estabelecer relações de ensino e aprendizagem. Também, aprendi que a experiência de estudar depois de adulto é algo marcado por desafios, ou seja, para uns é caracterizada pelo desconcerto, privação e até é uma experiência para muitos, humilhante.

Em relação aos estudiosos de educação para jovens e adultos, Di Rocco aponta que “há, ao que tudo indica, um consenso entre os autores no que se refere aos objetivos visados: trata-se de um processo destinado a “suprir a falta de algo” ou “compensar uma situação de carência” (DI ROCCO, 1979, p. 37).

Quem entendeu bem este processo, foi o pedagogo brasileiro Paulo Freire conforme as palavras do professor e pesquisador Thiago Augusto Divardim de Oliveira:

As ideias de Paulo Freire, estão intimamente ligadas aos problemas das sociedades por onde passou e viveu, juntamente com a preocupação sobre a maneira como as pessoas eram educadas. Ao invés de apenas criticar as limitações das formas de ensino e alfabetização, o autor testou novas formas de educação, sistematizou seu pensamento e propôs uma educação emancipadora, voltada a superação dos problemas do capitalismo. (OLIVEIRA, 2012, p. 115).

De acordo com o Censo<sup>2</sup> de 2010, mais de 350 mil jovens e adultos não concluíram seus estudos da Educação Básica. Mesmo com todos os avanços educacionais conquistados nos últimos anos é grande, portanto, a parcela da população que não tem oportunidade de realizar seu processo escolarização pela via regular.

---

<sup>1</sup> Este ambiente Levy chama de cibercultura e define como sendo: [...] um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (LEVY, 2000, p. 11).

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=censodemog2010\\_educ](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=censodemog2010_educ)>. Acesso em: 02 jun. 2017.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) objetiva garantir o direito à educação para aqueles indivíduos que não tiveram acesso na “idade regular”, ou que, por algum outro motivo não concluíram a sua formação inicial no período esperado para a idade escolar.

A Constituição Federal de 1988 no Art. 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que ocasione uma inclusão social e tecnológica que termine por aproximá-los de uma educação mais plena, autônoma e globalizada, que insira no mundo do trabalho e prepare para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>3</sup>, no Art. 371, afirma: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, s.p.). A mesma lei não estabelece artigos específicos sobre a modalidade à distância, contudo analisando os artigos 37 e 38, podemos constatar uma preocupação com a necessidade de estender a educação a uma parcela da população desassistida pela educação formal. Nas disposições transitórias dessa Lei, são citados o compromisso e a sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>4</sup> e cita que cada município e supletivamente o Estado e a União deverão prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

Sobre a educação à distância, a Resolução CNE/CEB N° 4/2010 que regulamenta tal modalidade define:

---

<sup>3</sup> BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 maio 2017.

<sup>4</sup> A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 governos adotaram esse compromisso. Tal declaração estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos e os objetivos determinados a serem alcançados até 2015 foram listados resumidamente como:

**Objetivo 1** – Expandir e melhorar os cuidados globais na primeira infância bem como a educação, especialmente para as crianças menos favorecidas e mais vulneráveis.

**Objetivo 2** – Todas as crianças, particularmente as em situações mais desafiadoras e as que pertencem às minorias étnicas, têm acesso à educação primária gratuita, de qualidade e obrigatória até 2015.

**Objetivo 3** – Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atingidas através do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de programas de aquisição de competências para a vida.

**Objetivo 4** – Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização dos adultos até 2015, especialmente das mulheres, e acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.

**Objetivo 5** – Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase especial em garantir que as mulheres tenham total e igual acesso à educação básica de boa qualidade e com aproveitamento. (UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. S.l., 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018).

[...] a modalidade de Educação à Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. A escolha da modalidade da educação à distância como meio de instrumentalizar as instituições educacionais de condição para atender as novas demandas por ensino e nesse caso mais especificamente de Educação Básica na conquista do direito constitucionalmente instituído, é sem dúvida um marco histórico para o processo da educação nacional. (BRASIL, 2010b, s.p.).

O Conselho Estadual de Educação, em Santa Catarina, possui uma legislação própria para a educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino à distância, isto é, a Resolução nº 232/2013 (FLORIANÓPOLIS, 2013) que, além das exigências estruturais próprias da modalidade, tem uma preocupação especial com a qualidade desta modalidade quando afirma:

[...] a modalidade Educação de Jovens e Adultos à distância considerará as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias para pautá-las pelos princípios de equidade, diferenças e proporcionalidade na apropriação do saber e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, à identificação e o reconhecimento da lateralidade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, à disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes *da escolarização básica*. (FLORIANÓPOLIS, 2013, p. 13, grifo nosso).

Apesar de existir uma legislação que garante a Educação à Distância como forma de uma educação para todos, a realidade ainda nos mostra muitos desafios. Ao falarmos de uma modalidade educacional, temos que necessariamente pensar na didática e, conseqüentemente, nos professores, importantes agentes neste processo. Na educação à distância temos definida a ideia de que é necessária uma preparação ainda maior dos professores, já que eles perdem um dos maiores benefícios da modalidade presencial: o compartilhamento do mesmo espaço físico - o qual pode facilitar o processo de diálogo com o educando já que a presença em um único espaço conduz a isso. Este diálogo é importante quando pensamos numa educação dialógica para a EJA/EaD. Nesse sentido, Paulo Freire justifica:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p. 91).

Assim, para proporcionar um melhor aproveitamento da prática educativa, na modalidade EaD, é importante que haja uma reflexão acerca das metodologias<sup>5</sup> utilizadas e é preciso ainda pensar sobre como está sendo realizada a formação dos profissionais atuantes nesta modalidade de ensino, tais como, professores, tutores presenciais e à distância, coordenadores de polos, técnicos em informática, enfim, todos envolvidos neste processo.

Pelo exposto, evidencia-se a necessidade e a relevância de estudos sobre a EJA na modalidade em EaD, assim como se vislumbra a possibilidade de pensar a formação de professores neste espaço. Este trabalho coloca-se nesse campo de pesquisa com a intenção de propor tal reflexão partindo do Ensino de História. A intenção é partir da realidade docente para (em diálogo com os próprios docentes) pensar formas de contribuir para a sua formação. Ou seja, este trabalho feito no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Santa Catarina, pretende perceber como a disciplina é vivida e ministrada por um grupo de professores na EJA/EaD para propor a eles discussões sobre Ensino de História, através de um curso de formação.

Ao buscar informações sobre pesquisas realizadas nesta área em portais, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pude constatar que a temática de EJA e EaD separadamente são abundantes, porém especificamente em EJA na modalidade EaD são raros. Como a intenção do trabalho é realizar uma pesquisa voltada à formação do professor e à construção de novas perspectivas para o ensino de história na modalidade EJA/EaD, pude dialogar com alguns trabalhos realizados nas áreas específicas de ensino à distância, EJA e formação de professores. Entre os trabalhos lidos destaco: a) a tese de doutorado da Dr<sup>a</sup>. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006 com o título “A Constituição da Docência Entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos” (LAFFFIN, 2006); b) a dissertação de mestrado de Mariúde Righetto da Fundação Universitária de Blumenau (FURB) defendida em 2007 e

---

<sup>5</sup> [...] quando pensamos em nossa prática na educação a distância temos sempre em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, que a educação cumpra a função social que lhe foi atribuída: possibilitar o pleno exercício da cidadania por meio da apropriação dos conteúdos necessários para a vida social, para o trabalho e para a atuação política. Para que tais objetivos sejam cumpridos satisfatoriamente, concordamos com a necessidade de um material didático de qualidade, que priorize o diálogo e respeite a autonomia do aluno. No entanto, um elemento é fundamental e antecede o que mencionamos anteriormente: a prioridade do planejamento e da competência gerencial para que o projeto proposto desempenhe o papel que os alunos esperam do curso. Neste sentido, entendemos que o planejamento é: O fio condutor da EaD, pois, nessa modalidade de ensino-aprendizagem, o estudante é o centro do processo, obrigando a um planejamento detalhado das etapas de pré-produção, produção e pós-produção do curso. Considerando que EaD como uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada por tecnologias, na qual os alunos e professores estão, muitas vezes, em espaços e temos distintos, deve haver uma organização detalhada, incluindo testes de carga de equipamentos, ambiente virtual de aprendizagem e demais estruturas disponíveis no desenho educacional pretendido (SPANHOL, 2008, p. 412).

intitulada “Educação de Jovens e Adultos: Uma Discussão Sobre a Formação Docente” (RIGHETTO, 2007); c) a tese de doutorado de Rosa Cristina Porcaro defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2011 com título “Caminhos e Desafios da formação de educadores de jovens e adultos” (PORCARO, 2011), e; d) a dissertação de mestrado de Geraldo Ananias Reis, defendida na Universidade de Brasília (UnB) em 2014 com o título “Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista” (REIS, 2014).

A escassez bibliográfica específica para a área também é evidenciada pelo grupo de pesquisas de educação de jovens e adultos da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, que realizou um levantamento na plataforma CAPES, concluindo que não existe pesquisa específica nesta área. No levantamento bibliográfico feito pelo grupo de estudos, apareceram muitas pesquisas sobre EaD, inúmeras sobre a EJA e Ensino de História, mas, uma reflexão específica com o Ensino de História na EJA/EaD não foi encontrada<sup>6</sup>. Este grupo realizou um levantamento e análise dos artigos publicados em periódicos avaliados pelo Sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de dissertações e teses produzidas de 1987 a 2017<sup>7</sup>.

A pouca incidência de pesquisas sobre a modalidade de Ensino à distância para Educação de Jovens e Adultos demonstra que é necessário realizarmos estudos mais específicos. Não se trata de desenvolver algo inteiramente novo, mas busco neste trabalho elementos de pesquisas relacionadas com o tema em que posso fundamentar as principais ideias.

Além destes trabalhos relatados, no que se refere ao entendimento da educação de jovens e adultos, uso preponderantemente os resultados da análise realizada com base em Paulo Freire (1996, 2000a, 2000b, 2003). Esses resultados apontaram que a EJA deve ter uma proposta criativa e inovadora, procurando fazer com que teoria e prática contemplem procedimentos pedagógico-didáticos. Assim, a teoria e a prática contribuirão para a formação do docente que atuará na Educação de Jovens e Adultos como um agente promotor de autonomia e capaz de viabilizar melhores condições de vida para os estudantes desse segmento educativo. Em ensino de história e em didática da história, utilizo como fonte as seguintes autoras: Ana Maria Monteiro (2002) na obra “Ensino de História: entre saberes e práticas”, Circe Bittencourt (2008)

---

<sup>6</sup> Fonte: EPEJA (2016).

<sup>7</sup> Foram identificadas 1.948 de 203 páginas em média de 10 pesquisas cada, obtendo inicialmente 467 artigos levantados. Foi analisado a publicização mediante artigos de 1/5 das 2500 dissertações e teses produzidas de 1987 a 2017.



em “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, e Ana Cláudia Urban (2009) na obra “Didática da História: Percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha” ajudaram aprofundar o tema.

Em relação aos estudiosos da educação para jovens e adultos, Di Rocco aponta que “há, ao que tudo indica, um consenso entre os autores no que se refere aos objetivos visados: trata-se de um processo destinado a “suprir a falta de algo “ou “compensar uma situação de carência” (DI ROCCO, 1979, p. 37).

Como já afirmado anteriormente, na educação à distância temos evidenciada a ideia de que é necessária uma preparação ainda maior dos professores, pois eles perdem um dos maiores benefícios da modalidade presencial: o compartilhamento do mesmo espaço físico - o qual pode facilitar o processo de diálogo com o educando já que a presença em um único espaço conduz a isso. Este diálogo é importante quando pensamos numa educação dialógica para a EJA/EaD. Nesse sentido Paulo Freire justifica:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p. 91).

A pesquisa, assim como o curso foram pensados a partir da instituição onde trabalho – a COOEPE. Percebemos que o ensino de história na instituição está mais focado nas técnicas de transmissão de conteúdo como a produção de textos, vídeoaulas e materiais para os ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, entendemos que a preocupação com o ensinar história pode e deve ir além da simples utilização um conjunto de técnicas e meios didáticos de uma instituição. É importante que o processo de ensino, portanto, deve estar focado nos objetivos gerais da disciplina, mas para isso, é necessário que o professor aprofunde o seu conhecimento sobre como se processa o conhecimento histórico e o exercício de aprender a pensar historicamente.

Assim, entendemos e justificamos a ideia de um curso no qual possa ser oferecido aos professores momentos de reflexão sobre a sua prática e o modo e de aprendizagem de seus estudantes. Nesse sentido, vale dizer ainda que a construção de novas possibilidades para o ensino de História na instituição, além de entender de modo mais aprofundado o processo da formação do conhecimento histórico deve também ampliar a discussão sobre as características básicas na modalidade em que se atua. Dessa forma, é necessário ampliar a compreensão do modelo pedagógico adotado pela instituição conhecendo seu fundamento legal, seu processo de formação e sua estrutura pedagógica.

Para dar subsídio à investigação, foi realizada uma pesquisa com professores formados de conteúdo de História em EJA na COOEPE. A instituição é uma entidade sem fins lucrativos, organizada como cooperativa de professores que tem como foco de trabalho o ensino de EJA na modalidade EaD. Os professores selecionados para participar da pesquisa atuam diretamente na produção do material didático-pedagógico na instituição, que, devido à metodologia EaD, são os profissionais que estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem do aluno. São, portanto, os articuladores do processo devido a esta ambivalência da modalidade EaD.

A pesquisa foi realizada através de um questionário investigativo e tinha como intenção conhecer aspectos formativos, a concepção pedagógica e a compreensão da modalidade EJA/EaD destes professores. O questionário trouxe as informações que direcionou este estudo e foi fundamental para a elaboração de um curso que possibilitasse construir outras perspectivas para ensinar história na instituição e na modalidade. Faz-se necessário salientar que apesar de o estudo ter um foco principal, o aprofundamento das questões sobre o ensino de história abordados podem também ser utilizados em outras instituições e em outras modalidades de ensino.

Cabe dizer que o presente trabalho pretende utilizar os referenciais oferecidos pela Didática da História para construir o módulo de curso para os professores. Sendo que a Didática da História é entendida, não como produção de meios e técnicas de aprendizagem, mas como a ciência do aprendizado histórico em que é possível refletir e investigar como acontece o aprendizado histórico. Em outras palavras: “como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro (RÜSEN, 2006, p. 16)

A Didática da História para Rüsen é:

[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos. Assim, a Didática da História não pode ficar restrita ao campo da metodologia de ensino.

Nesta perspectiva do ensino de história, Bergmann afirma:

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido (BERGMANN, 1990, p. 29).

O ensino de história, de acordo com esta abordagem, deixa de ser focado em fatos e datas e passa a ser uma investigação abrangente fundamentada na vida cotidiana. E ainda quando o conteúdo deixa de ser repassado para ser compreendido. Essa abordagem é possível na Educação à Distância mesmo com todas as limitações da modalidade? Acreditamos que sim. Como metodologia de estudo que proporciona ao educando condições de continuidade de formação, vejo muita aproximação no modo de pensar o ensino de história como parte desse processo. Afinal, o processo que significa inserir os estudantes à sociedade contemporânea pode e deve passar por apresentar conteúdos e meios capazes de aprimorar o conhecimento histórico no mesmo patamar ou até melhor do de outras modalidades de ensino.

Como fazer isso num país de dimensões continentais, com características culturais, econômicas e políticas tão diversificadas? Talvez, a resposta esteja calcada justamente no fato de que ela não se restringe ao fato de querer somente ensinar o conteúdo, mas tem como condição do processo de aprendizado a preparação desses alunos para o uso dos mecanismos tecnológicos disponíveis na sociedade, tais como o computador e o uso de internet com todo o arsenal de redes socio-virtuais de amizades e conhecimentos diversos. O mundo virtual está conectado à suas vidas de maneira geral. Desta forma, possibilitará a jovens e adultos atualizar seus conhecimentos e adquirir novas habilidades, trocando experiências, facilitando o acesso às novas possibilidades de trabalho e cultura tanto do mundo real quanto do virtual.

O ensinar história passa a ser neste contexto algo muito maior: as tecnologias da informação e comunicação agregadas a uma proposta pedagógica do ensino de história que busque desenvolver a consciência histórica incluindo tecnologicamente jovens e adultos. Um processo que pode ultrapassar os obstáculos da sala de aula e tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmica e contextualizada e inserida nas novas formas de comunicação presentes na sociedade.

Para Rüsen, o ensino de história é uma ciência de orientação para a vida prática, de sujeitos possuidores de consciência histórica e que esta ciência ajudará a estruturar os níveis de racionalização da história:

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. (RÜSEN, 2007, p. 124).

A educação neste contexto é apresentada como ação libertadora da exploração e da opressão, a possibilidade de oferecer ferramentas para que o sujeito se torne capaz de

compreender as diferentes formas de mundo que estão a sua volta humanizará este sujeito no sentido de ele ser o construtor de sua própria história. Em outras palavras, o aluno de EJA deverá ter no estudo da história uma ferramenta para a vida prática, orientando-o no seu relacionamento com o mundo, possibilitando formular uma crítica às situações encontradas e instrumentalizando-o a construir novas perspectivas para a sua vida como um ser autônomo.

É animador pensar numa educação diferente, com alunos protagonistas. Contudo, verificamos no Brasil uma realidade de um ensino mais focado no conteúdo e a busca da certificação, o que demonstra novamente a necessidade de investir nesta modalidade de educação. Ditado pelo mercado de trabalho encontramos uma valorização da certificação em detrimento do conhecimento. A EJA/EaD também é atingida, e não por acaso a maioria dos alunos que buscam a EJA entram na instituição com a necessidade real de obter certificação para sua inserção no mundo do trabalho. Esta necessidade pode ser vista como ponto inicial para recomeço do processo educacional. Se apresentarmos a ele um conteúdo significativo, adequado a sua realidade, o conhecimento se tornará uma necessidade maior que a simples certificação. A disciplina de História, especificamente, tem em si este objetivo. Daí a necessidade de avaliar esta modalidade de educação e pensar em novas perspectivas para este público.

O trabalho apresentado está dividido em dois capítulos: No capítulo 1 cujo título é “COOEPE, uma instituição focada no Ensino de Jovens e Adultos na modalidade EaD”, apresentamos a instituição onde a pesquisa foi realizada e trazemos sua história, sua prática educativa através da análise do seu projeto pedagógico. Também faremos uso da legislação para entender as características que regulamentam a instituição e a modalidade EJA/EaD. O capítulo também apresenta um estudo sobre as possibilidades e aplicabilidades da EJA/EaD a partir da experiência da instituição.

O segundo capítulo é intitulado “Conhecendo o professor de História e o ensino de história na COOEPE” e nele será investigado como acontece o ensino de história na instituição COOEPE, analisando a formação dos professores, a sua prática diária e a produção do material didático. Os inúmeros desafios vivenciados pelos professores que atuam no ensino de história proporcionaram esta inquietação e a necessidade de consolidar um material que fundamente a prática pedagógica na modalidade. Além disso, trataremos de algumas questões relacionadas ao ensino de história, na intenção de dialogar com as perspectivas para o ensino de história na EJA/EaD. Esse diálogo, visa a execução do curso de formação que iniciará um processo de formação continuada cuja fundamentação se pautará na análise e características da EJA, da sua função como política pública, da regulamentação pedagógica. Lembrando que, em relação ao

Ensino de História, o fundamento da reflexão que organizará o estudo dos professores está na elaboração de uma reflexão teórica sobre as novas formas de pensar o ensino de história, o qual os pesquisadores denominam Didática da História.

Cabe dizer que a ideia de pensar um curso de formação para professores é com o objetivo de fundamentar, instrumentalizar o professor de história da instituição e de outras para a construção de novas. Ainda sobre a questão de como trabalhar a história nesta modalidade destaco o fato de não perceber uma preocupação em muitos dos programas de curso de formação de professores com práticas didáticas específicas para a modalidade EaD, lembrando que atualmente esta modalidade tem crescido, e atinge uma parcela considerável de professores e alunos. O que percebo é que muitos currículos ainda não se estruturaram para esta nova modalidade, e este trabalho poderá ser uma ferramenta que venha a contribuir para a reflexão desta prática. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de discutir novas perspectivas do ensino de história nesta modalidade de ensino. Por ser algo atual, interessa a milhares de alunos e inúmeros professores. Quando falo, em novas perspectivas, não significa necessariamente iniciar tudo, o novo não exclui necessariamente o antigo, mas proporciona novas possibilidades de trabalhar o ensino de história. E nesta modalidade EJA/EaD a necessidade de pensar novas perspectivas se faz importante por vários motivos: a) por ser uma modalidade de ensino nova e, com poucas reflexões produzidas; b) por atender a um grande número de alunos com múltiplas realidades e necessidades; c) por apresentar um modelo didático novo para a maioria dos professores de história e, por fim, d) é importante para que possamos construir um ensino de história significativo para o estudante.



## **2 COOEPE – UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EAD**

### **2.1 COOEPE: UMA INSTITUIÇÃO PARA EJA EM EAD**

A Cooperativa de Educação de Professores e Especialistas (COOEPE) é uma instituição de Direito Privado, sem fins lucrativos e regida pelo Estatuto Social fundamentado na Lei nº 5.764/71. É a mantenedora da COOPERATIVA de ENSINO vinculada ao Sistema Estadual de Educação com o competente Credenciamento e Autorização do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), para oferecimento dos cursos de EJA/EaD, nível fundamental e médio de acordo com a legislação vigente.

A COOEPE conta com um polo de atendimento presencial localizado a Rua Álvaro de Medeiros Santiago nº 116, Bairro Areias, município de São José/SC, que representa a sede da instituição. Atualmente, abrange todas as regiões do estado de Santa Catarina, atendendo em 32 polos de apoio credenciados pelo Conselho Estadual de Educação. A instituição possui 145 cooperados entre professores e equipe pedagógica.

A Instituição foi fundada oficialmente por um grupo de professores em 2005, contudo, a construção do projeto para a educação de jovens e adultos na modalidade à distância foi anterior. Sua origem vincula-se a projetos governamentais da área, nos quais, os professores fundadores adquiriram experiência.

Para entender o processo de fundação temos que retomar os programas de EJA a partir de 1997, quando um contexto de reformas neoliberais influenciou diretamente a política educacional brasileira. Em 1995, foi criado o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) sob a coordenação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), destinando-se à qualificação profissional da população economicamente ativa. Esse programa foi financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e operado, descentralizadamente, por uma rede heterogênea de parceiros públicos, privados, órgãos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, universidades, institutos de pesquisa e as instituições do “Sistema S” (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dentre a população alvo do PLANFOR, prioritária para fins de aplicação dos recursos do FAT segundo o Guia do PLANFOR 1999-2002, estão:

[...] pessoas desocupadas, principalmente do seguro-desemprego e candidato a primeiro emprego, pessoas sob risco de desocupação em decorrência do processo de

modernização tecnológica, privatização, redefinições políticas econômicas e outras formas de reestruturação produtiva. (BRASIL, 1999, p. 43).

Segundo Fausto, Garcia e Ackermann (2001), o maior executor do PLANFOR é a universidade, pública e privada (incluindo suas fundações e institutos), que ganhou espaço privilegiado em função da realização de estudos e pesquisas nos PEQs e em parcerias com o MTE, em especial nos projetos de avaliação estadual e nacional. Tem também contribuição marcante no desenvolvimento de metodologias e projetos inovadores, geralmente em parceria - com Organizações não Governamentais (ONGs), sindicatos e escolas técnicas - o que, de certa forma, subestima a participação destas instituições no PLANFOR. A universidade, por razões de competência, infraestrutura e requisitos legais, assumiu com frequência a gestão/coordenação de projetos envolvendo múltiplos atores-executores.

Em Santa Catarina, um destes autores-executores foi a Fundação Catarinense de Educação na Empresa (FECE). Fundação ligada ao sistema FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina) que tinha como objetivo oferecer educação de Jovens e Adultos aos trabalhadores da indústria do Estado. O sistema pedagógico adotado foi o ensino modularizado, com apoio das Tecnologias da Informação, a execução dos trabalhos era realizado por professores organizados em uma cooperativa, a Cooperativa de Educação Catarinense (COOPEREDUCA). Em 2005, ocorreu o fechamento da FECE e o abandono do programa de Educação de Jovens e Adultos (CARVALHO, 2002).

Neste contexto, os professores reorganizaram uma instituição que desse continuidade ao programa, ampliando para o atendimento além da indústria. O modelo pedagógico preservou características da FECE, como o Ensino Modularizado e a utilização de Tecnologias da Informação, agora já organizada como uma instituição credenciada pelo órgão de controle o Conselho Estadual de Educação e com reconhecimento da modalidade de EJA/EaD. Assim foi criada a COOEPE.

Atualmente, a COOEPE organiza seu Projeto Político Pedagógico no oferecimento dos cursos da EJA/EaD, (níveis fundamental e médio) e desenvolve seu sistema de Registro e Controle Acadêmico baseado nos princípios da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) que integram todos os polos de apoio presencial com o polo sede que é responsável pela organização de registros, guarda e arquivamento da documentação e toda vida escolar dos alunos. Esse sistema é alimentado com as informações cadastradas pelo polo de origem dos alunos matriculados, onde mensalmente o responsável pelos registros processa os dados dos alunos como: disciplina cursada, notas obtidas, conclusões parciais ou finais. O sistema possui toda a documentação do aluno matriculado arquivado digitalmente. Os



documentos e registros escolares estão em acordo com a legislação vigente bem como a documentação necessária para a expedição de certificados e histórico escolar como estabelece a Resolução nº 32/2010 do CEE/SC. Institucionalmente, um site foi desenvolvido com endereço eletrônico: <[www.cooepe.com.br](http://www.cooepe.com.br)>, onde o aluno tem acesso a material didático, atividades complementares e avaliativas, fóruns e vídeos, que são instrumentos de TIC.

Os conteúdos estão disponibilizados em forma de módulos de ensino, formatado com a metodologia instrumental de aprendizagem individual, respeitando o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno jovem e adulto dentro do perfil da EJA. Os conteúdos dos módulos seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, com a respectiva carga horária estabelecida na matriz curricular. O material didático na organização do trabalho pedagógico da modalidade à distância na COOEPE é um dos suportes pedagógicos desenvolvidos para disponibilizar o conhecimento histórico e culturalmente construídos pela humanidade aos alunos, motivando a interação e a apreensão desses conhecimentos indispensáveis para a formação, objeto final do processo de ensino aprendizagem. Como os demais suportes, os módulos de ensino, atividades indicadas por ele ou simulação de avaliações também estarão disponibilizados para acesso on-line, e impressos.

A COOEPE conta um corpo administrativo e docente devidamente habilitados para atender as exigências legais, bem como, possui pessoal técnico para atender os alunos em momentos presenciais e virtuais de acordo com as atividades programadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O corpo docente é formado por uma equipe multidisciplinar para atender as exigências da Resolução 232/2013 CEE/SC. Esta produz o material didático (módulos/impressos e em arquivo eletrônico) oferecido aos alunos matriculados pela instituição no ato de sua matrícula no curso correspondente, conforme estabelece a legislação vigente.

O processo pedagógico conta com momentos presenciais e de contato direto do aluno com o professor. A presença no polo é obrigatória uma vez por semana, momento em que se executam as avaliações e orientações para o prosseguimento do estudo dos conteúdos. Estes momentos presenciais ocorrem com a presença do professor e alunos de acordo com o calendário de cada curso, prevendo data e hora a disposição do aluno, com intuito de ajudar o aluno a programar de forma independente o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

No processo de avaliação da aprendizagem do aluno, a COOEPE pratica a organização de “Portfólios de Avaliação”, pois uma avaliação formativa exige o avanço de um registro

estritamente quantitativo para um registro mais qualitativo, resultantes do diagnóstico e do acompanhamento permanente do professor na aprendizagem do aluno e em seu processo de desempenho.

A interação entre professores e alunos acontece também utilizando-se ferramentas presentes na *web* e no AVA, tais como: diários de aprendizagem ou também denominado diário de bordo, mapa conceitual, ferramentas para interação síncrona (*chats*, *web* conferências, entre outras), ferramentas para interação assíncrona (fóruns, e-mail, entre outras) e ferramentas para o desenvolvimento de trabalho colaborativo/cooperativo (resolução de desafios/problemas, casos, desenvolvimento de projetos de aprendizagem, entre outras). Todas as produções individuais e coletivas, interações síncronas e assíncronas, resolução de desafios/problemas, casos, desenvolvimento de projetos de aprendizagem, autoavaliação, entre outras, compõem o portfólio de atividades desenvolvidas pelo aluno, desde que previstas no plano de curso de cada série/fase/disciplina do curso de matrícula do aluno.

Nesse sentido, o portfólio se configura em uma pasta para arquivamento periódico de amostras das produções individuais do aluno. Estas produções, após passarem por um processo de revisão dos estudos, serão escolhidas pelo aluno com seu professor. O conjunto dessas produções demonstrará o desempenho do aluno, extrapolando a mera emissão da busca de uma nota para sua aprovação na disciplina.

Paralelamente à coleta e arquivamento da produção do aluno em seu portfólio, o aluno é motivado pelo professor da disciplina de matrícula a produzir sua autoavaliação daquele período. Todas as avaliações do aluno são anexadas ao seu portfólio, para verificações futuras dos órgãos competentes.

No plano de curso e disciplina o professor tem autonomia para planejar e prever em calendário próprio os momentos de avaliação à distância e presencial, bem como, elencar em cada um destes momentos os conteúdos prévios que serão abordados, os tipos de instrumentos de avaliação, as competências e habilidades que serão requeridas em cada instrumento. Será oportunizado também aos alunos com necessidades especiais, o atendimento com atividades diferenciadas, nas unidades operativas com salas de recursos adaptadas.

Após os estudos e realização das atividades de estudo nos módulos de estudo, o aluno deverá realizar as atividades virtuais que irá compor 30% (trinta por cento) de todas as avaliações realizadas no ambiente virtual, representando a média aritmética de todas as atividades desenvolvidas no ambiente. A média aritmética das avaliações presenciais de cada disciplina representará 70% (setenta por cento) na configuração da média final no desempenho do aluno em cada disciplina concluída.

Para a COOEPE, a educação através do conhecimento pode ser reconhecida como um ato criador o que representa um ato de transformação do cidadão. Entender a importância da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando as possibilidades de democratização da educação de acordo com Paulo Freire.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos. (FREIRE; FAUNDEZ, 1986, p. 65).

Esta necessidade da contribuição da escola para o atendimento dos cidadãos excluídos, oportunizando o acesso a um direito negado e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora propostas pelo Parecer nº 11/2000 CEB/CNE (BRASIL, 2000), perpassam seu projeto político pedagógico

Como entidade sem fins lucrativos, com uma função social relevante nas comunidades estabelecidas, a COOEPE com o curso de Educação de Jovens e Adultos integra-se ao sistema educacional e com as políticas públicas estabelecidas para esta modalidade. Atendendo jovens e adultos, valorizando suas experiências vividas, e aproveitamento de seus conhecimentos já adquiridos de modo informal para elaborar seu projeto pedagógico em consonância com a legislação que afirma que, para o trabalho na EJA, “a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA”. (BRASIL, 2000, p. 61; FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16).

É perceptível no seu projeto EJA/EaD, o desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas, com metodologia própria, considerando as peculiaridades de sua clientela representada pelos jovens e adultos, considerados cidadãos que acumularam e se apropriaram de conhecimentos de toda ordem, inclusive de base cultural, social, política e com experiências subjetivas de vida.

Atualmente, a COOEPE organiza seu Projeto Político Pedagógico no oferecimento dos cursos da EJA/EaD, (níveis fundamental e médio) e desenvolve seu sistema de Registro e Controle Acadêmico baseado nos princípios da utilização das tecnologias das informações e comunicações (TICs) que integra todos os polos de apoio presencial com o polo sede que é responsável pela organização de registros, guarda e arquivamento da documentação e toda vida escolar dos alunos. Esse sistema é alimentado com as informações cadastradas pelo polo de origem dos alunos matriculados, onde mensalmente o responsável pelos registros processa os

dados dos alunos como: disciplina cursada, notas obtidas, conclusões parciais ou finais. O sistema possui toda a documentação do aluno matriculado arquivado digitalmente. Os documentos e registros escolares estão em acordo com a legislação vigente bem como a documentação necessária para a expedição de certificados e histórico escolar como estabelece a Resolução nº 32/2010 do CEE/SC.

De acordo com Moran:

A educação em ambientes virtuais de aprendizagem exige mais dedicação dos professores, mais apoio de áreas técnico-pedagógicas, mais tempo de preparação e de planejamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta. (MORAN, 2013, p. 58).

Entende-se educação à distância como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A COOEPE desenvolve seu projeto pedagógico na Educação de Jovens e Adultos oferecendo em seus cursos fundamental e médio, parte de sua carga horária de forma presencial (com aulas no modelo de tirar dúvidas e de seu processo de avaliação) integrados por sua metodologia de trabalho escolar. Desta forma é possível utilizar o que há de melhor em cada uma das possibilidades: a parte à distância através do AVA e a parte presencial, com a presença física de professores e alunos de forma síncrona.

Essa modalidade de ensino contribui para a formação de cidadãos jovens e adultos, pelo uso de tecnologias e de estratégias educativas flexíveis, possibilitando ao aluno a escolha de horários, a determinação do tempo e do local de estudos, além dos momentos presenciais de ensino.

A educação contribui para que os alunos aprendam a gerenciar as informações disponíveis e que as mesmas se constituam de forma dinâmica, autônoma, cooperativa e criativa. O processo de ensino-aprendizagem da COOEPE prepara o cidadão para interagir na sociedade de maneira consciente, crítica e coerente, integrando as dimensões do pensar, sentir e agir. Para que isso se torne realidade, a educação deve se pautar na igualdade e oportunidade para todos, propondo o trabalho com o conhecimento numa perspectiva universal, entendendo o ser humano como social e histórico e como sujeito de suas escolhas e de seu processo de aprendizagem.

A opção teórica da cooperativa está fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, compreendendo “[...] que os seres humanos fazem sua

história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela” (PCSC; HENTZ, 1998, p. 13). Coerentemente, para o processo metodológico, faz a opção por um enfoque histórico-cultural, de aprendizagem.

Diante dessa perspectiva de educação, o processo de ensino-aprendizagem da COOEPE está fundamentado na seguinte visão:

- Oferecer uma escola de qualidade, organizada para que funcione bem nos seus múltiplos aspectos;
- Preparar o aluno para atuar como um sujeito inserido no contexto histórico, capaz de agir e refletir sobre o mundo objetivando transformá-lo;
- Oferecer um corpo docente com a visão do papel de um professor que orienta, facilita e faz a mediação entre o aluno e o conhecimento, com autoridade competente;
- Oferecer conteúdo programáticos que mantêm estreita relação com as experiências vividas pelo aluno, o que permite o estabelecimento de relações entre a vida cotidiana e a apropriação do saber científico produzido socialmente;
- Desenvolver uma metodologia pautada na interação do aluno com o conhecimento, através da ação mediadora do professor, e na modalidade EaD com o uso intensivo e inteligente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs);
- Oferecer um processo de avaliação da aprendizagem, considerando essencialmente a apropriação dos procedimentos conceituais, procedimentos atitudinais e procedimentos comportamentais baseados em um planejamento real e exequível em cada curso/fase/semestre/disciplina. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16).

A visão da instituição sobre educação, propõe que o ensino na modalidade EJA à distância deve criar possibilidades para desenvolver habilidades e competências para o enfrentamento dos desafios decorrentes das rápidas transformações pelas quais o mundo passa. Numa articulação entre a cultura local e a cultura global, são respeitadas as múltiplas linguagens, e entendida a aprendizagem como um processo contínuo que se efetiva ao longo da vida de cada sujeito.

Os objetivos educacionais da COOEPE como instituição de ensino da EJA/EaD, seguem as orientações da educação básica nacional e as mesmas normas da educação básica regular. Pauta-se nos princípios pedagógicos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo Parecer 11/2000 e Resolução 01/2000 da CEB/CNE, mantidos na Resolução nº 4/2010/CEB/CNE (BRASIL, 2010b), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. E especificamente, pela Resolução nº 3/2010/CEB/CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – (DCNEJA) e no estado de Santa Catarina, pela Resolução 232/2013/CEE/SC.

Considerando as definições dadas pela base legal e, em conformidade com as finalidades, princípios e objetivos educacionais da formação básica, fundamentada pela inseparabilidade dos conceitos referenciais: **cuidar** e **educar**, esta concepção norteará o projeto

político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional, para toda a educação básica, inclusive a EJA.

Outro ponto do PPP da instituição que merece atenção é a preocupação em relacionar as metodologias do processo de ensino aprendizagem com a diversidade regional e social de origem dos alunos, constituídos de jovens e adultos. A COOEPE se apresenta como uma opção para a continuidade de seus estudos, para tanto, propõe estabelecer uma metodologia visando oferecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem de forma coletiva e individual, com o foco nas inter-relações sociais, considerando a produção, a história e a cultura de cada um. Nela, o aluno é concebido como sujeito de aprendizagem, numa perspectiva crítico-reflexiva, e, o professor como mediador do conhecimento historicamente produzido, o articulador e contextualizado da ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23). Assim, percebe-se que a proposta da instituição surgiu da realidade escolar destas pessoas - jovens e adultos - que estavam no mundo do trabalho impossibilitados de terem acesso ao processo de escolarização formal.

Desse modo, é necessário considerar a experiência de vida dos estudantes, pois será a base para a construção dos novos conhecimentos destes estudantes jovens e adultos. Entendendo que a EJA à distância não pode ser apenas uma ferramenta de busca de conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade do jovem e do adulto de intervir e se inserir na sociedade, possibilitando a eles, não somente o acesso ao ensino e a ao conhecimento produzido pela humanidade, mas a instrumentalização para o uso das tecnologias e recursos disponibilizados a ele. É nesse sentido justamente que cabe pensar o processo de formação de professores que possam atender e dialogar com essas demandas, tema do próximo capítulo. Antes de tratar desse assunto, vamos traçar um histórico sobre a legislação da EJA no Brasil.

## 2.2 LEGISLAÇÃO E ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

### 2.2.1 Alguns aspectos históricos

A EJA é uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, que possibilita a oportunidade de educação para muitas pessoas que não tiveram acesso à escolarização em idade própria. É, portanto, uma modalidade de ensino que visa garantir um direito aqueles que foram

excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los por qualquer razão. Conforme o texto da LDB:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, s.p.)

No entanto, e de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury, filósofo e membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a EJA no Brasil foi e é marcada pela visão elitizada do ensino, em que existe uma educação para as classes populares e outra para a elite. Exemplo disso são os documentos oficiais que, em diferentes momentos históricos, parecem tratar a EJA como um favor e não como uma dívida social institucionalizada (CURY, 2000, p. 121). Ou seja, seria algo inferior para pessoas inferiores. Concepção essa que fomenta o preconceito contra estas pessoas que são tratadas como “incompetentes, culturalmente inferiores” (FÁVERO, 2004, p. 15). Dessa forma, de acordo com Cury (1978), a EJA ao longo da história do Brasil foi uma modalidade definida como sendo para o “trabalhador”, com metodologias próprias, mas em consonância com as outras modalidades da educação básica.

No Brasil somente com a Constituição de 1988 é que o direito à escolarização gratuita para aqueles que não tiveram acesso à escola em idade dita correta tornou-se um direito. Conforme explicita o artigo 208 do referido texto: “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s.p.).

Antes disso, portanto, a EJA não era tida como uma modalidade de ensino obrigatória e tinha um carácter de suplência de educação formal ou para o trabalho. De maneira geral era formada por ações que não tinham muita preocupação com as experiências e vivências desses sujeitos. Muitas vezes, no entanto, a regra era rompida conforme afirma Sartori:

Embora o texto legal efetivasse o predomínio desse tipo de ensino, as iniciativas de educação popular, por exemplo, e não somente, vão buscar romper com este conceito de suplência buscando constituir novos saberes e práticas a serem desenvolvidas como jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar, não se restringindo à cidade e atuando também no campo, propondo assim outra concepção de educação

(SARTORI, 2011, p. 56).

Desta forma, é importante dizer que, durante a história do Brasil, a EJA também foi parte integrante das lutas populares por melhorias na educação e o direito à educação foi e está sendo conquistado por atores envolvidos no processo. Assim, a legislação que garante a oferta desta modalidade é resultado da pressão popular e da ação política dos cidadãos. Conforme Sérgio Haddad:

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e pressão por mais participação nos rumos da gestão pública. (HADDAD, 2007, p. 207).

Os movimentos populares inspirados na pedagogia freiriana ajudaram a entender a EJA como um direito básico, que é a educação para todos não importando a situação social ou econômica nem tampouco sua constituição étnica-racial. O Direito à EJA foi uma conquista da população que pretende romper com um modelo eurocêntrico de educação. Conforme identifica o documento da Secretaria de Educação Continuada do Ministério da Educação, como desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está em:

Encarar na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-social brasileira exige superar como único ou superiores o padrão físico a mentalidade, a visão de mundo, a ética de raízes europeias, branca, que tem favorecido grupos sociais, privilegiando-os economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige superar pré-conceitos que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. (BRASIL, 2008, p. 02).

Tratar a educação de jovens e adultos como um direito é também reafirmar a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, para a qual a educação constitui-se em um direito e o poder público tem a obrigação de criar condições para que estes direitos sejam garantidos. No entanto, atualmente somente a lei não basta para garantir este direito. Precisamos também garantir que o estudante tenha acesso à EJA de múltiplas formas, principalmente adequando a proposta pedagógica à realidade do aluno que frequentar a modalidade. Neste sentido, a EJA/EaD aparece como uma importante ferramenta, contemplando principalmente o aluno que não possui disponibilidade de tempo para frequentar diariamente uma escola, a mãe que precisa cuidar dos filhos, o trabalhador que diversifica seu horário de trabalho e que pretende estabelecer horários não convencionais para a complementação de estudos entre outros.



O Brasil começa a mudar a concepção de EJA e a tratá-la como uma política de direito do cidadão a partir do surgimento da UNESCO<sup>8</sup> em 1949. Com ela, a educação de adultos passou a ser vista como fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades no século XXI (UNESCO, 2010).

O aparecimento da UNESCO representa uma tentativa de ruptura de um modelo e a Educação de Jovens e Adultos deixa de ter um caráter instrutivo e passa a ter um aspecto formativo. Conforme afirma Fávero:

[...] as práticas da EJA nesta época “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente. Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60. O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. (FÁVERO, 2004, p. 22-23).

Nesse contexto, iniciativas de alfabetização de adultos como: Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Celpa), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o governo para a realização de uma política de Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e

---

<sup>8</sup>A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países. Para a UNESCO a aprendizagem ao longo da vida está no cerne da sua missão. Desde sua criação, a organização tem desempenhado um importante papel na defesa da função social da educação de jovens e adultos no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida. O direito universal de uma educação para crianças, jovens e adultos é vista como princípio básico para o desenvolvimento de uma sociedade e no mundo da informação tecnológica, caracterizada por mudanças rápidas e integrações tecnológicas. A educação emancipa os adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorar sua vida. Mas também beneficia suas famílias, comunidades e a sociedade. A educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis. Assim sendo, a consecução de todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio exige programas de educação de adultos relevantes e de qualidade. (UNESCO, 2010, p. 09).

não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro (FÁVERO, 2004, p. 23).

Assim, no final da década de 1950 e início da década de 1960, constata-se a emergência de uma nova perspectiva<sup>9</sup> na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. Esta perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos a partir de princípios da educação popular. Cabe destacar que nesta mesma década as inquietações do pedagogo Paulo Freire encontraram na conjuntura do país um espaço favorável para o desenvolvimento de práticas sistemáticas que pudessem possibilitar às massas populares as condições para sua alfabetização, pois, nesse período, o analfabetismo era encarado como consequência da miséria e da desigualdade social, ou seja, “a educação passou a ser entendida como um ato político” (BRASIL, 2006, p. 26).

Ainda contextualizando a emergência da EJA como um direito à educação, é importante lembrar que no período entre o final da década de 1950 e início de 1960, desenvolveram-se diversas campanhas e movimentos de educação e cultura popular, com o intuito de alfabetização das massas e erradicação do analfabetismo. O setor da educação fez parte do Plano de Metas do Governo Juscelino (1956-1961) e também no governo de João Goulart (1961-1964), que incentivou programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais.

Com o trabalho de Paulo Freire na frente do Programa Nacional de Analfabetismo e do Plano Nacional de Alfabetização, a partir de janeiro de 1964 a educação tomou novos rumos e passou a ser vista em outras perspectivas. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996 apud PORCARO, 2007, p. 02).

Porém, com a implantação do regime militar em 1 de abril do ano de 1964, como afirma, Aranha (1996), as classes populares perdem suas forças e o Plano Nacional de Alfabetização é interrompido, ocorrendo uma ruptura do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire. O governo militar decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista. Dentro desse contexto, em 1967,

---

<sup>9</sup> Esta nova perspectiva também está associada a um contexto de efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais. Dentre as experiências de educação popular realizadas neste período, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura (CPCs) desenvolvidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, objetivando constituir uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire.

o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizados anteriormente por Freire (CUNHA, 1999 p. 35).

De acordo com Corrêa (1979), o Mobral foi fundado com algumas metas consideradas de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos à sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos. Como toda instituição, o Mobral possuía objetivos gerais:

Proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autotaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (CORRÊA, 1979, p. 358).

De acordo com Aranha (1996), os métodos que foram utilizados no ensino do Mobral eram de maneira “deformada” os utilizados por Paulo Freire. O governo oferecia o seu avesso, pois se utilizava do método das fichas de leitura, mas não considerava o conhecimento prévio do aluno e tampouco existia o processo de conscientização, tão defendido pelo educador Paulo Freire (ARANHA, 1996, p. 56).

Ainda em relação a essa questão, a pesquisadora Ângela Horiguti infere que:

Acreditamos que o “método” de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos (HORIGUTI, 2009, p. 04).

Além disso, o Mobral não se preocupava com a educação para a vida, muito menos para uma vida política, tinha um caráter de suplência, em que qualquer pessoa de boa vontade poderia ser o professor. A educação do Mobral não exigia mão de obra especializada, mas somente o desejo de ensinar conforme podemos observar nas propagandas da época:

As imagens que circulavam pelos principais veículos de comunicação da época e eram estampadas com cartazes em igrejas, escolas e em locais de circulação de pessoas demonstram a campanha realizada na época em que conclamam a sociedade a participar da Educação de

Jovens e Adultos, apresentam claramente a noção de “favor” prestado pelo estado e a sociedade e não como um direito à educação.

Figura 1 - Campanha conclamando a participar da Educação de Jovens e Adultos.

**Ajude o Mobral com segundas intenções.**

Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações. Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade. A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio. Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa. No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

**Ajude o Mobral da sua cidade com**

**TRABALHO:** aulas, reuniões, atividades, atendimento de estudantes em sala de aula.

**MATERIAL:** cadernos, livros, papéis, materiais de higiene pessoal, etc.

**RECURSOS:** aluguel de espaço, despesas, etc.

**mobral**  
instituto de base

**PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE**

**Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.**

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar. Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar. Então ajude. O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973. E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou. O Movimento Brasileiro

de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades. E está precisando de sua ajuda. Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer. Ou então escreva ao Mobral, no Rio. Rua da Imprensa, 16. Edifício do Ministério da Educação. Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

**20 ANOS**  
1957-1977  
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

Fonte: <<https://elmclarrypage.weebly.com/a-histoacuteria-do-ensino-agrave-distacircncia-no-brasil.html>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

No decorrer da década de 1970, o Mobral teve uma considerável expansão, tanto na continuidade de sua proposta como na área territorial alcançada, além de também ter sido reconhecida, como de grande importância pela UNESCO, o que possibilitou a efetivação de diversos acordos de cooperações técnicas de alfabetização com outros países, como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Senegal, Guatemala e Espanha, entre outros. Os educadores criticavam os métodos de alfabetização utilizados, dizendo que os mesmos produziam males; que os alunos voltariam a ser analfabetos e que o governo não queria educar nenhum indivíduo. Porém, o Mobral também foi muito reconhecido com alguns prêmios, entre eles o Prêmio Mohammad Reza Pahlavi, outorgado pela UNESCO em 1973; o Prêmio Internacional Iraque de Alfabetização, de 1982; a Menção Honrosa pela Associação Internacional para a Leitura da UNESCO, em 1983.

Ainda na década de 1970, a Lei nº 5692, de 1971, no que se refere às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantou o ensino supletivo para jovens e adultos, que passou a ser

reconhecido como um direito de cidadania, apesar de não ser oferecido na dimensão necessária para atender à demanda então existente por este segmento de ensino.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecida com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p. 40 apud LOPES; SOUZA, 2005, p. 06).

No ano de 1972 é criado o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) que teve vida curta, tendo em vista o surgimento do Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) como um órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. Em 1978, foi criado o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. Seu foco era a preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau. Já em 1979 temos a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) fez experimentos de formação de professores do interior do país através da implementação da Pós-Graduação Experimental à Distância.

Com o fim do Período Militar na década de 1980, Paulo Freire volta ao Brasil e retoma seu trabalho com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ou remanescentes dos diversos movimentos de educação popular realizados no país. Novos programas foram criados com base na educação popular, mostrando também a vontade dos governos em tentar resolver esses entraves que houve com o reajuste do MOBRAL. Porém, sempre iniciativas isoladas de governos e sem um grande incentivo financeiro, o professor é tratado como bolsista e não como docente, visto que o professor não era contratado como docente, mas recebia ajuda de custo, demonstrando um caráter de trabalho quase voluntário (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Como já dito, em 1988 com a promulgação de uma nova Constituição Federal, ampliou-se o dever do Estado para o ensino de jovens e adultos e se definiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para toda a população, assim como a necessidade de colaboração da sociedade neste processo. Conforme definido no artigo 205: “

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para os exercícios da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 99).

Para cumprir o preceito constitucional foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, de 1988 que define com mais clareza ao colocar a EJA

como modalidade da Educação Básica: “à Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996, s.p.).

Por sua vez, a Diretriz Curricular Nacional para a EJA nasceu para fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que contempla a EJA, considerando a educação como direito social à cidadania. Nesse sentido, a mencionada lei determina:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, s.p.).

Para Miguel Arroyo (2011), a Educação de Jovens e Adultos ainda não está consolidada como política pública, principalmente pela dificuldade de implementar no cotidiano escolar, os termos presentes na legislação, principalmente na LDB. Para que isso ocorresse foi implementado um novo marco regulatório para a EJA, o Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos –11/2000, sob a responsabilidade do professor Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado e publicado em maio do referido ano pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (ARROYO, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reconhecem a obrigação e a função do estado na educação, e quando isso não acontece deve usar de ações reparadoras, declarando o estado e não o indivíduo como principal responsável da escolarização para todos:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000, s.p.).

Nesta mesma linha, as Diretrizes destacam que a proposta pedagógica deve ser construída de forma contextualizada, dentro das especificidades da modalidade de ensino, respeitando principalmente as individualidades e o modo como cada um pode dispor do seu tempo. A metodologia à distância pode ser inserida neste contexto como uma das formas de cumprir a legislação adequando o horário de estudos a vida cotidiana do aluno, respeitando

principalmente o seu tempo de aprendizagem, e relacionando sua experiência vivida com o conteúdo programático.

[...] a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes [...] não significa uma reprodução descontextualizada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. [...]. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa (BRASIL, 2000, s.p).

Isso equivale dizer que é necessário reconhecer que a EJA tenha um encaminhamento metodológico específico, que respeite o adulto em seu processo formativo, não infantilizando-o. As atividades desenvolvidas devem ser direcionadas aos jovens e adultos, assim também como a apresentação dos conteúdos propostos e assuntos discutidos, que precisam ser do âmbito da vivência do adulto.

[...] a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, descontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso ter a observação metodológico-política [...] a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno (BRASIL, 2000, s.p).

Nesta perspectiva, entendemos que o ensino de história deve também ser pensado, através da mediação significativa e contextualizada para a EJA. Esta modalidade, não pode ser uma adaptação de conteúdos, mas sim deve possuir uma proposta própria a um público específico, voltarei a esse assunto no próximo capítulo desse trabalho. Antes de pensar a questão específica sobre Ensino de História e formação docente, cabe realizar uma reflexão sobre a potencialidade da EJA na modalidade EaD e ponderar como a experiência do Ensino de História tem se dado na instituição que ancora a presente reflexão.

### **2.2.2 Uma nova perspectiva agenda para EJA e a aproximação com a EaD**

Como visto no tópico anterior, a EJA por muito tempo foi entendida como estudos supletivos. A partir dos anos 2000 rompe-se esta visão e pelo parecer nº 11/00 a EJA sai da condição de supletivo e da sua característica de “favor do Estado” passando a ser tratada como modalidade escolar, o que irá proporcionar um novo entendimento de EJA como política pública. Assim, ela deve deixar de ser complementação de estudos, sair dos descompromissos

do poder público e se tornar efetivamente acessível ao cidadão. Segundo Soares, este é o verdadeiro espírito da Constituição Federal e da LDB.

Vimos assistindo a um agravamento da pouca importância que os governos outorgam à EJA, exemplificando na diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muitos casos, qualquer um que saiba ler e escrever pode se transformar em alfabetizador (SOARES, 2001, p. 205-206).

Nesta mesma linha de pensamento, o Parecer 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury) afirma que esta modalidade deve desempenhar além da função reparadora, a função equalizadora e qualificadora.

A função reparadora refere-se à possibilidade de acesso ao ensino fundamental e médio de qualidade a todos aqueles que foram privados desse direito na idade própria. Baseia-se no princípio da escola democrática entendida como um serviço público, direito de todos e dever do Estado no sentido de promover a igualdade de oportunidades que conduzam ao pleno exercício da cidadania.

A função equalizadora da EJA permite o retorno ao sistema educacional de segmentos específicos da sociedade que tiveram sua escolaridade interrompida por diversos motivos como evasão, repetência ou outras circunstâncias desfavoráveis. Neste caso, a EJA poderá abrir novos caminhos para a participação e reinserção na vida social e no mundo do trabalho.

A função qualificadora configura-se como a própria essência da EJA, numa perspectiva de educação permanente. Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Estas funções elencadas pelo parecer são fundamentais para a construção de um processo de ensino aprendizagem pensado para apoiar o aluno nas suas múltiplas formas de vivências, e na aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade, e este utilizado como elemento de emancipação do indivíduo.

Pensamos que as tecnologias da informação popularizadas pelo desenvolvimento tecnológico foram sempre um grande aliado do ensino de EJA, mas foi a partir da Lei nº 9394/96, que determinou as Diretrizes da Educação Nacional, que o estado se preocupou em utilizá-la como um recurso de aprendizagem real no processo ensino-aprendizado, conforme explicita o descrito na própria lei no artigo 32:



Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...]

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996, s.p.)

No Art. 37 da mesma lei insere-se a noção de ensino à distância como forma de oportunizar a inclusão de todos que não tiveram acesso à educação em idade própria. Para tanta referência a criação de oportunidades apropriadas de acordo com as condições de vida e de trabalho do aluno. Fazendo alusão a um ambiente de aprendizagem virtual.

Vejamos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, s.p.).

Outra preocupação expressa pela Lei de Diretrizes e Bases é quanto à organização do Ensino à Distância no Brasil. No Art. 80, além de regulamentar a EaD, é enfático ao afirmar que o poder público incentivará os programas de EaD: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, s.p.).

O Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 veio regulamentar o Art. 80 da Lei nº 9394/96 definindo no Art. 1 o que é EaD, sua metodologia, gestão e avaliação própria da modalidade. Introduce a obrigatoriedade do uso das tecnologias digitais e demonstra clareza ao se referir a EJA/EaD como uma das modalidades que deve ser contemplada na Educação à Distância. Ao determinar a estrutura da organização da gestão educacional, este decreto estabelece a função do estado como órgão regulador dos sistemas de ensino EJA/EaD, determinando não somente algumas diretrizes como as formas de avaliação e o tempo mínimo para a conclusão dos cursos. É necessário também citar a importância dada ao uso das tecnologias de informação e comunicação que devem ser implementadas através de uma metodologia própria da modalidade<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

As novas tecnologias baseadas nas comunicações abrem possibilidades de utilização para “gerar novas formas de comunicação, interação com a informação e socialização em contextos educativos”. Sendo assim, as tecnologias da informação e comunicação agregadas a uma proposta pedagógica que busque alfabetizar incluindo tecnologicamente jovens e adultos pode ultrapassar os obstáculos da sala de aula e tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmica e contextualizada e inserida nas novas formas de comunicação presentes na sociedade (ALBA, 2006, p. 144)

Apesar de se mostrar uma possibilidade para as finalidades educacionais da população, este mecanismo apresenta-se ainda muito complexo. Se definirmos a educação à distância, como uma educação em que existe uma união de alunos e professores por mecanismos tecnológicos, onde os educandos e os professores se encontram de acordo com a necessidade e disponibilidade do aluno, e não mais, exclusivamente, por processos físicos e temporais como na educação presencial. (VALENTE; MATTAR NETO, 2007, p 19). A complexidade é justamente de o ensino EaD ter características distintas da educação tradicional presencial, onde a presença física faz com que a relação entre professor e aluno tenha tempo definido. Na EaD, os alunos acessam as informações ou as videoaulas por diversas vezes, têm acesso aos materiais didáticos fora de horários estipulados. Ficando, assim, sob responsabilidade do aluno acessar as informações e conteúdos mediante sua disponibilidade e conveniência. Isso torna a educação à distância muito mais “maleável” que a presencial, por estar a última mais regrada quanto ao tempo, espaço geográfico, acesso às informações, conteúdos e eventuais esclarecimentos. Porém, apesar da educação à distância ser maleável, o professor e a instituição deverão viabilizar ao aluno uma educação que vise uma boa qualidade de apresentação de conteúdos e metodologias que impliquem em aprendizagem com significado na busca das informações, com metodologias e práticas específicas e de maior complexidade justamente por propor um processo de aprendizagem à distância

Nesse sentido afirma-se que:

O uso de novas tecnologias da informação e comunicação, dependendo do projeto pedagógico da escola, requer e permite o desenvolvimento de novas habilidades nos alunos, com a investigação crítica e questionadora de informações nas redes

---

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais [...]

Art.30. As instituições credenciadas para a oferta de educação à distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, [...]

Art.31. Os cursos à distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino. (BRASIL, 2005, s.p.).

telemáticas, nos bancos de dados, nas bases de informações dos sistemas especialistas (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2004, p. 21).

A EaD refere-se ao oferecimento de recursos para a aprendizagem de alunos remotos e envolve tanto o ensino à distância (papel do professor no processo) quanto a aprendizagem à distância (papel do estudante). Para Palloff e Pratt, existem os seguintes elementos que caracterizam o processo educacional à distância:

- a separação do professor e do aluno durante, pelo menos, a maior parte de cada processo de instrução;
- o uso de mídia educacional para unir professor e aluno para transmitir o conteúdo do curso;
- o oferecimento de uma via dupla de comunicação entre o professor tutor ou agente educacional e o aluno;
- a separação do professor e do aluno no tempo e no espaço;
- o controle volitivo da aprendizagem com o estudante, em vez de com o professor. (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 27).

Segundo José Manoel Moran, especialista em projetos inovadores na educação presencial e à distância, educação à distância é o processo educacional, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, ou ainda:

A aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também<sup>11</sup> podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p. 01).

O surgimento da internet deu um novo conceito de educação à distância, ampliando as possibilidades. Contudo, é necessário fazer um alerta: o fato de um curso ser oferecido utilizando as novas tecnologias da informação, não quer dizer que esteja inovando, mas sim repetindo novas formas de ensinar com novas tecnologias. Isso justifica ainda mais a necessidade que temos de buscar maneiras próprias de ensinar com o uso desta tecnologia.

Neste sentido, Schlemmer afirma:

A maior contribuição que a Internet pode proporcionar ao processo educacional diz respeito à mudança de paradigma, impulsionada pelo grande poder de interação que ela propicia. Os meios com os quais interagimos hoje são de outra natureza, de modo que as metodologias anteriormente adotadas no ensino à distância já não serve, pois não dão conta de explorar ao máximo o potencial que esse novo meio oferece. Assim, novas metodologias precisam surgir, levando em consideração a potencialização do processo de interação. (SCHLEMMER, 2006, p. 19).

---

<sup>11</sup> Os antigos meios utilizados na EAD se tornam obsoletos, mas isso não quer dizer que devem ser esquecidos. Mesmo com a “invasão” da internet, as demais tecnologias podem (e devem) continuar a ser exploradas, mas não como via única e sim como um recurso a mais de contribuição para o desenvolvimento do processo educacional a distância.

Precisamos, assim, construir estratégias educacionais contemporâneas para um mundo carregado de informações proporcionado pelas TICs. Neste contexto, torna-se importante pesquisar e compreender o processo e perceber como estas informações são propostas e como elas devem ser usadas no processo ensino-aprendizado. O excesso de informação torna mais difícil o espírito crítico e as análises criteriosas, vivenciamos isso dia a dia ao observar a proliferação das chamadas *fake news*.

A educação como um todo, mas principalmente a educação fundamentada nestas novas tecnologias deve, necessariamente, assumir seu papel como proativa, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para o seu processo decisório, seja nas suas escolhas éticas e políticas como também na produção de novos conhecimentos.

Para Castelli Junior (2014), a escola convencional não se configura como espaço propício, porque não oferece uma metodologia específica que leve em conta o momento de vida dessas pessoas que, em grande parte, já trabalham, ou têm filhos ou ainda, têm dificuldade de frequentar uma escola regular. Assim, é necessário construir novas formas de aprendizagem que atendam estas pessoas. Mas para que isso aconteça o autor entende que é preciso ressignificar o processo de aprendizagem:

Embora a alfabetização dessas pessoas seja fundamental, precisamos ofertar mais do que isso, ampliando as possibilidades de desenvolvimento integral desses sujeitos”. O coordenador avalia como positivas as experiências da educação popular que têm mais proximidade com as pessoas da comunidade e efetua o trabalho educativo em locais como clubes, igrejas, associações de bairro que garantem um processo menos rígido e burocrático. (CASTELLI JUNIOR, 2014, p. 36).

A EJA/EaD deve ser trabalhada no sentido emancipatório com estratégias didático-pedagógicas que busquem superar os elementos que causaram exclusão do sistema, como o de uma escola hierarquizada com saberes e conteúdos distantes da realidade do aluno da modalidade. Para que isso seja possível é necessário criar espaços de aprendizado diversificados utilizando os diversos recursos disponibilizados pela tecnologia moderna. Dada a diversidade de sujeitos da EJA, as estratégias didático-pedagógicas muitas vezes não necessitam da presença humana, mas sim de trocas, do diálogo entre os sujeitos e saberes variados mediados pelas linguagens tecnológicas. Neste sentido, de acordo com Castelli Junior:

Na contemporaneidade não se pode descartar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, acelerado o ritmo e a quantidade de informações que são disponibilizadas, favorecido o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, criado novos ambientes de aprendizagem que se podem pôr a serviço da humanização e da educação de sujeitos. Vai se do real ao virtual, do analógico ao digital, educam-se novos gostos, escolhas, percepções para a qualidade da imagem, do movimento, da capacidade de alcançar regiões e locais remotos nunca antes imaginados, em tempo

real, sem defasagens que lembrem distâncias e longas esperas. (CASTELLI JUNIOR, 2014, p. 67).

Estes mesmos avanços tecnológicos que influenciam o mundo moderno democratizam a educação. Cada indivíduo, naturalmente é impulsionado à adaptar-se ao novo. Assim, se os sistemas educacionais não são capazes de educar os alunos para viverem nessa sociedade tecnológica eles se tornaram inúteis. Aqui não falamos somente das modalidades EaD, mas dos múltiplos cenários educacionais. Contudo, admitimos que precisamos usar os recursos tecnológicos, mas, não basta automatizar a sala de aula, criar ambientes virtuais, revestindo apenas as velhas metodologias com recursos tecnológicos. Precisamos pensar em práticas pedagógicas novas e adaptáveis a esta nova realidade e o professor, como articulador, dominar os processos pedagógicos e principalmente os recursos tecnológicos, do contrário o professor se sentirá excluído do processo educacional.

O uso das tecnologias da informação como meio de aprendizagem desse sujeito tem alterado a lógica de apropriação do tempo e do espaço. Os alunos da EJA que já conviviam com tecnologias antigas passam a conviver com tecnologias novas, e com isso são submetidos a novos processos de aprendizado. Os sujeitos se veem diante de um novo mundo de informações e linguagens diversificados, o que inclui a todos, com diferentes graus, é claro num processo de inclusão digital.

Sobre tecnologia, Manuel Castells observa que podemos classificar a sociedade atual em uma sociedade em rede, e podemos conceituá-la como uma organização social dominante, “constituída de redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura da virtualidade nos luxos globais, os quais, por sua vez, transcendem o tempo e o espaço” (CASTELLS, 1999, p. 427). A economia tecnológica vem relacionando sujeitos e atividades em todo o mundo, mas também ao mesmo tempo excluindo sujeitos das redes de poder e de riqueza vistos como não pertencentes pelos interesses dos grupos dominantes.

Temos que considerar também que a modalidade EaD, através das tecnologias educacionais, redefine os conceitos tradicionais de tempo e espaço. Os ambientes virtuais permitem uma comunicação sem limites de espaço físico na medida em que o processo de aprendizagem não acontece em um espaço organizado, mas a rede de dados é usada como um todo no processo de aprendizado. Ou seja, não há limite de sala de aula nem tampouco no ambiente virtual. O conceito de um aprendizado cronológico também passa a ser repensado neste processo, como seriação ou conhecimentos previamente necessários passam a ser relativizados neste contexto.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e uso (CASTELLS, 1999, p. 69).

Entre os desafios destacados do ensino de EJA/EaD está a formação dos professores para esta modalidade:

Os cursos de pedagogia, quando têm uma disciplina optativa que fale da modalidade, o faz de maneira superficial. As redes de ensino também não têm essa carreira, ou seja, o professor não pode se especializar para isso, é comum que o docente olhe para a EJA como uma possibilidade de complementar as horas do ensino regular, sem que haja de fato identificação ou comprometimento com a modalidade. (CASTELLI JUNIOR, 1999, p. 427).

Esta afirmação demonstra que o sistema educacional brasileiro como um todo não apresenta uma preocupação com a formação do professor para a educação de Jovens e Adultos, ficando focado, na maioria das vezes, no processo convencional de educação. Se já é notória a falta de política de formação com especialidade na educação de jovens e adultos é ainda mais o fato de a especialização deste na modalidade à distância. Não podemos considerar que a Educação de Jovens e Adultos seja provisória, e que o investimento nesta área não deva ser prioridade, o fato dos índices da educação mostrarem que o número de jovens e adultos analfabetos ou que necessitam de complementação da educação tem se mantido estável reforçam esta ideia.

De acordo com a UNESCO, o Brasil é o oitavo país em número de analfabetos do mundo e o primeiro da América Latina<sup>12</sup>. Assim, para que aconteça o que propõe o PNE 2014/2024 (a universalização da Educação Básica) é necessário, de acordo com o IBGE, a criação de 13,2 milhões de matrículas até 2024. Desafio este que só será efetivado com investimento em novas formas didáticas para a modalidade EJA. A modalidade EaD pode ser uma importante aliada na execução desta meta, como o próprio Plano Nacional de Educação destaca na estratégia 103.

Uma estratégia relevante é: “fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância” (Estratégia 10.3) (BRASIL, 2010a, s.p).

A EJA como uma política pública não deve ser tida como uma solução para o problema educacional brasileiro, mas sim como um direito conquistado diante de uma realidade social

---

<sup>12</sup> Fonte: BRASIL. Câmara dos Deputados. **Audiência discute educação de adultos no Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/534952-AUDIENCIA-DISCUTE-EDUCACAO-DE-ADULTOS-NO-BRASIL.html>>. Acesso em: 11 abril 2018.

imposta historicamente aos brasileiros. Se existem países em que a EJA não é necessária, no Brasil, ao contrário, ela se impõe como uma necessidade ao mundo atual. No contexto mundial, o Brasil é um dos países que precisa garantir a EJA como forma de exercício pleno da cidadania. Segundo a UNESCO.

O acesso, ingresso, permanência e conclusão dos estudos a esse grande contingente de excluídos do nosso país precisa ser levado a sério sendo a limitação de financiamentos destinados a EJA um problema a ser resolvido (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 69).

Quando falamos em EJA como política pública, nos referimos a homens e mulheres que vivem em seu cotidiano situações humilhantes, na condição de analfabetos ou semianalfabetos, analfabetos funcionais, seres humanos excluídos do sistema educacional através do que os dados chamam de evasão e repetência.

Saber ler e escrever não está ao alcance da maioria da população brasileira mesmo que esse direito esteja assegurado na Constituição Brasileira e que se entenda ser necessário para a construção de sociedades contribuindo para o desenvolvimento econômico à prosperidade e a redução da pobreza (UNESCO, 1990). Não é suficiente estabelecer objetivos nem aprovar leis bem planejadas e bem-intencionadas. É necessário primeiramente conhecer a escola, os alunos, o currículo e quais mecanismos permitem a mudança. Desse modo, de acordo com Soares:

As Políticas Públicas são um problema para a erradicação do analfabetismo, contudo a aprendizagem ineficiente do estudante também é um dos grandes problemas da educação brasileira. Não há soluções fáceis nem um atalho para conseguir o sucesso educacional, será necessário a participação da sociedade como um todo para incidir sobre as desigualdades educativas na busca constante por esse ideal (SOARES, 2001, p. 32).

Apesar dos dados mostrarem que a EJA tem sido objeto de preocupação na formulação das diretrizes e leis que regulamentam a educação brasileira, na prática ela é considerada uma modalidade secundária, como observo enquanto professor de escola pública. A improvisação de instalações, a alocação de professores cedidos, ou com professores como forma de complementação de carga horária, sem uma preocupação com as questões específicas da didática do ensino de EJA, fazem dela uma modalidade com atendimento deficitário.

Outro fato que causa confusão entre o legislado e a ação em relação aos objetivos da EJA é a flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos traduzidos em valores menos aceitáveis por parte da população, preferindo, por vezes, o ensino regular, mesmo que seja um pretense aluno evadido por não dar conta das exigências do ensino regular haja vista os problemas pessoais e outros enfrentados pelos jovens trabalhadores. A Modalidade EaD deveria ser um dos meios facilitadores desta flexibilização apregoada pela legislação, a

qual o poder público por desconhecidas razões não a aplica, ficando restrita a iniciativa privada, que devido ao custo também seleciona um determinado grupo social.

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) trouxeram um encaminhamento específico para essa modalidade da educação: “A educação como direito social à cidadania sendo que sua oferta deve respeitar as características e modalidades adequadas às necessidades dos adultos, possibilitando-lhes o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, s.p.).

Atualmente, o ensino em EJA passa por novas reformulações, algumas iniciativas governamentais estão sendo abolidas, o que transmite um entendimento de abandono das políticas públicas implantadas. A nova Base Nacional Comum Curricular<sup>13</sup> não traz orientações específicas sobre a EJA, apesar das especificidades da modalidade, pois atende a um público distinto do regular. A adaptação ficou sob a responsabilidade dos sistemas de ensino dos estados e municípios. De acordo com Hilda Micarello<sup>14</sup>, coordenadora das duas primeiras versões do documento, a intenção não era abordar as modalidades separadamente, mas sim oferecer parâmetros que valessem para toda a educação básica. Dar orientações específicas, porém, nunca foi um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular, “nosso entendimento sempre foi que, uma vez definido na Base esse conjunto de objetivos de aprendizagem para toda a educação básica, caberia a cada sistema fazer as suas adequações” (BRASIL, 2016, s.p.).

Percebemos que a EJA, possui uma importante função social como uma política pública para a educação. A garantia legal e as orientações dadas pela legislação fortalecem esta modalidade enquanto uma opção para jovens e adultos que não tiveram oportunidade em idade própria. Por ser uma modalidade com características próprias ela merece ser pensada com maior profundidade. Precisamos pensar a EJA não como uma política complementar para a educação básica, mas como um sistema de ensino próprio e independente.

---

<sup>13</sup> Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva

<sup>14</sup>Coordenadora das duas primeiras versões da Base Curricular Comum.



## 2.3 EJA E EAD: A EXPERIÊNCIA DA COOEPE

No Estado de Santa Catarina, a legislação que regulamenta o EJA/EaD é a Resolução nº 232/13. Esta contempla a mesma definição de educação à distância das instâncias superiores, como sendo uma modalidade educacional em que a aprendizagem ocorre de maneira diferenciada, não sendo necessária a interação física entre alunos e professores, mas sim que este processo deve ser realizado através dos meios de informação e comunicação podendo, portanto, serem realizadas “atividades educativas em lugares e tempos diversos” (FLORIANÓPOLIS, 2013, s.p.).

Esta concepção também é complementada na seguinte resolução:

Art. 2º São características fundamentais a se observar em todo programa de Educação a Distância:

I – Flexibilidade de organização, considerando tempo, espaço e interatividade condizentes com as condições de aprendizagem dos alunos;

II – Organização sistemática dos recursos metodológicos e técnicos, utilizados no processo ensino-aprendizagem;

III – Interatividade, sob diferentes formas, entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem;

IV – Acompanhando do processo de ensino-aprendizagem, por meio de professores tutores”. (FLORIANÓPOLIS, 2013, s.p.).

Neste sentido, a instituição que oferece a modalidade à distância fica condicionada a nortear seu trabalho com um corpo docente que, de acordo com a legislação, deve estar habilitado e preparado para o atendimento dos alunos em momentos presenciais, bem como em ações específicas dentro das atividades de um Ambiente Virtual de Aprendizagem conforme o Artigo 96 da Resolução nº 232/13:

Todo o material didático dos conteúdos é desenvolvido por professores habilitados, conforme estabelece a legislação e nas disciplinas e ou área de conhecimento que atuam, também contamos com o Professor-tutor, responsável pelo acompanhamento direto do processo de aprendizagem do aluno (FLORIANÓPOLIS, 2013, s.p.).

Em termos gerais, as legislações específicas da modalidade enfatizam a Educação de Jovens e Adultos na Modalidade à distância como uma promessa de desenvolvimento social para todas as pessoas e de todas as idades. Assim, a EJA/EaD possibilitará a jovens e adultos atualizar seus conhecimentos e adquirir novas habilidades, trocando experiências, facilitando o acesso às novas possibilidades de trabalho e cultura tanto do mundo real quanto do virtual.

A vivência na COOEPE possibilita afirmar que a EJA/EaD é usada como mecanismo de inserção social. Utiliza-se a EaD como forma de propiciar o processo de socialização ou inserção e escolarização dos sujeitos da EJA através da oferta do processo de aprendizagem

mediado por um suporte tecnológico que garante o acesso ao computador e à internet para uma parcela crescente da população brasileira que estava fora da realidade digital globalizada. Considera-se ainda que os alunos de EJA da instituição têm dificuldade de acesso ao ensino presencial devido aos turnos de trabalho e a vida familiar. A oferta do curso dentro de uma metodologia pensada para a realidade dessa parcela da população garante à ela a possibilidade de acessibilidade de complementação dos estudos e, principalmente, para obtenção do reconhecimento formal de suas aptidões, que acaba sendo o diferencial desses trabalhadores diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

O objetivo institucional da COOEPE é o de oportunizar a educação básica a jovens e adultos não escolarizados e, também, oportunizar o retorno à escolarização formal àqueles jovens e adultos pouco escolarizados, dentro do modelo pedagógico modularizado com certificação final e parcial. Os conteúdos programáticos estabelecidos pela legislação são oferecidos através de módulos para estudos na modalidade EaD. A avaliação acontece durante o processo após o estudo de cada módulo, e se dá em dois momentos, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) através das Tecnologias da Informação e com provas presenciais no polo da COOEPE (FLORIANÓPOLIS, 2017).

Para entender melhor como acontece o processo de ensino e aprendizagem na COOEPE atualmente trazemos a seguir alguns apontamentos de como este é apresentado aos estudantes e professores. São reflexões a partir dos manuais que professores e estudantes recebem no início do curso e que explica o seu funcionamento. Os manuais existentes têm o objetivo de apresentar ao aluno e ao professor como está organizado o sistema de aprendizado na instituição. Eles são disponibilizados no Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) da instituição.

Ante de trazer os dados do manual cabe dizer que após realizar a matrícula na instituição o aluno recebe o material impresso de estudo e uma senha de acesso ao ambiente virtual onde encontrará as videoaulas, materiais complementares e as avaliações virtuais. O aluno deve estudar o conteúdo referente ao módulo, através da leitura dos mesmos, assistir as videoaulas e realizar as avaliações virtuais que orientam o processo de aprendizagem. Durante todo o processo é acompanhado virtualmente pelo professor. Ao sentir-se preparado, o aluno deve dirigir-se ao polo de ensino e realizar as avaliações presenciais. Como o modelo é modularizado o aluno deve obter aproveitamento suficiente em um módulo para depois iniciar o estudo de outro. Assim que ele realizar todas as avaliações dos módulos referentes a disciplina ele é considerado aprovado. Por sua vez, o professor da COOEPE acompanha o processo de modo virtual, realizando a interação através de mensagens e dicas ao aluno. Ele também é responsável pela elaboração do material de estudos do aluno - do livro-texto, - chamado de módulo - pela

elaboração das vídeos aulas, avaliações virtuais e presenciais além da seleção de conteúdos complementares disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse sistema demonstra que o professor tem um importante papel no processo de ensino-aprendizagem.

O Manual do Professor orienta o professor de história na COOEPE para a utilizar-se de alguns recursos pedagógicos, conforme descritos a seguir:

**Módulos:** todo o conteúdo do curso é entregue impresso aos alunos e disponibilizado no Ambiente Virtual. Este conteúdo está dividido por módulos de estudo e estruturado seguindo o plano de curso da disciplina. Conforme o plano de curso da disciplina, um número determinado de módulos corresponderá a uma fase. Este material impresso é composto de conteúdo autoexplicativo e dialógico.

O professor produtor de conteúdo é o responsável pela elaboração dos módulos. Existe uma estrutura na instituição em que este professor elabora o plano de ensino e escreve um material específico para a EJA/EaD. Segundo orientações, este material deve apresentar linguagem apropriada e que desenvolva a autonomia da aprendizagem. Não temos como objetivo deste trabalho a análise deste material, mas, uma vez que é o professor o responsável pela elaboração do material escrito para os alunos, este deve estar munido de ferramentas apropriadas que a atualização constante através do estudo de novas possibilidades pode trazer.

Neste sentido, vale destacar que é justamente este professor o responsável pela produção do conteúdo que o aluno utiliza no fazer pedagógico: escopo do nosso objetivo de um curso de formação para professores de história. Apesar de a instituição optar por dar credibilidade ao professor e não adquirir um material complementar é importante que este docente, para conseguir fazer um trabalho de qualidade, deva estar suficientemente preparado para esta tarefa. Do contrário podemos ter um material que não supre as necessidades para um ensino de história de qualidade.

**Videoaulas:** material gravado com o professor e disponibilizado ao aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nesses vídeos, o professores apresentam os conteúdos das disciplinas como se estivessem lecionando em uma sala de aula tradicional.

Estas videoaulas, que basicamente são gravações de aulas apresentadas pelo professor, são realizadas como forma de transmitir o conteúdo exposto nos módulos de ensino. Ao discutir o Ensino de História na instituição, esperamos também repensar novas possibilidades para estas videoaulas.

**Textos de Leitura Obrigatória:** conteúdo complementares às aulas gravadas em vídeo e ao material impresso, disponibilizados no Ambiente Virtual.

Utiliza-se também vídeos gravados por pessoas, por vezes não historiadores ou professores de história disponíveis em mídias sociais, principalmente em sites de visualização de vídeos. Sabemos que ao utilizar estas mídias complementares, muitas vezes os professores podem contribuir para um ensino de história que defenda posições ideológicas que não contribuam para o bem social. Para saber selecionar as informações disponíveis neste universo digital, o professor deve estar instrumentalizado, isto é, apoderando-se de instrumentos que proporcionem esta escolha. Formação permanente e discussões sobre a didática da história ajudarão neste processo.

**Fóruns de Discussão:** momentos em que o professor da disciplina propõe uma discussão ou pesquisa acerca do que foi tratado nos módulos de conteúdo, videoaulas e nos textos de leitura obrigatória.

**Atividades Avaliativas:** tarefas com o objetivo de possibilitar a aplicação dos conteúdos aprendidos e gerar uma avaliação do nível de aprendizagem que o aluno obteve.

O fórum de discussão e as provas são as ferramentas tradicionais de avaliação utilizadas pelo professor. Apesar de as orientações afirmarem que não devem ser as únicas, na prática, pela minha experiência, elas são as mais utilizadas pelos professores. Contudo, supondo que não consigamos mudar o entendimento dos professores sobre avaliação, que de fato, não é o objetivo neste momento, podemos contribuir para que o professor construa provas e fóruns em que os alunos sejam capazes de desenvolver o pensar historicamente. Que sejam capazes, também, de aprender história a partir de novas perspectivas, abandonando a simples repetição dos dados apresentados.

**Encontros Presenciais:** O aluno terá vários encontros presenciais com o professor, no mínimo um por módulo. Nesses encontros, além de interagir presencialmente com o professor, o aluno poderá esclarecer dúvidas que não foram suficientemente sanadas em outras modalidades de atendimento disponíveis (e-mail, telefone ou chat).

Os encontros presenciais são realizados com o professor tutor<sup>15</sup>, que necessariamente não é o professor que preparou o conteúdo do aluno. Este professor tem a função de orientar o aluno no processo de aprendizado e aplicar as avaliações presenciais, tornando o professor produtor de conteúdo o grande responsável pelo processo de ensino aprendizado na instituição.

---

<sup>15</sup> A COOEPE possui um grupo de professores que fazem parte da Equipe Multidisciplinar. Esta equipe elabora os materiais, por isso, os membros dela são os professores produtores de conteúdo. Todos os professores produtores de conteúdo são também tutores presenciais em algum polo. Nem todos os professores tutores são produtores de conteúdo. Em cada polo existem no mínimo três professores tutores presenciais que tem a função de orientar o estudo dos alunos e aplicar as avaliações presenciais. O professor tutor que atende os alunos de história deve ser obrigatoriamente habilitado na área das ciências humanas, não necessariamente habilitado em história.

Apesar de nessas orientações não encontramos uma preocupação em explicar que tipo de material deve ser disponibilizado ao aluno ou como este material deve ser produzido, percebe-se que a escolha é de responsabilidade do professor produtor de conteúdo. O que traz grande responsabilidade ao professor, mas, ao mesmo tempo, proporciona a este a construção de um ensino de história mais autônomo, considerando as especificidades legais.

Entendemos e queremos contribuir para que a Educação de Jovens e Adultos à distância na COOEPE signifique a possibilidade de articular no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural dos estudantes, o desenvolvimento e os seus interesses específicos, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a qual todos têm direito de acesso. A posposta, portanto, encontra em acordo com as políticas fundamentais que democratizam o saber, conforme aponta o Art. 205 da Constituição que informa ser direito de todos os brasileiros à educação escolar.

No entanto, a educação à distância na modalidade EJA deve ser entendida como um modelo de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Assim, precisamos oportunizar aos estudantes jovens e adultos práticas distintas daquelas que um dia tiveram na escola, tendo em vista suas histórias de vida e suas vivências de trabalho (BRASIL, 1997).

De acordo com o Programa Nacional de Educação (BRASIL, 2010), a educação à distância deve ser aliada a EJA conforme explica a meta 10.3: “Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação à distância”. Assim, a instituição se propõe fundamentar sua prática na pedagogia dialógica e problematizadora para uma participação ativa e dinâmica dos estudantes considerando sua experiência de vida, pois esta será a base para a construção dos novos conhecimentos para eles. Neste sentido, entendemos que a EJA à distância não é apenas uma busca de conhecimentos, mas o sentido de inserção e de intervenção que os jovens e adultos podem e devem fazer frente à sociedade.

A EJA na modalidade de EaD pode ser vista, então, como uma forma de melhorar o nível de escolaridade desses sujeitos jovens e adultos, colaborando, desta forma, com a melhoria da condição de vida desses trabalhadores, além de resultar em um impacto na produtividade e desenvolvimento social quando inseridos nas novas tecnologias da informação e comunicação. Não necessariamente como modelo único e que dispense a sala de aula integralmente, mas

como complementação para uma educação mais ampla, autônoma e que possibilite a inserção no mundo novo das tecnologias aplicadas à educação.

Este capítulo teve a intenção de aprofundar o conhecimento sobre a EJA/EaD e suas relações com o ensino de história na instituição COOEPE. Percebemos que é uma modalidade de ensino organizada, com legislação própria, construída num processo histórico e que atualmente tem se expandido utilizando-se das novas tecnologias da informação e comunicação. A utilização dessas tecnologias para o ensino trouxe muitas outras possibilidades, mas também alguns desafios. Entre os principais desafios que julgamos de grande importância está o processo de formação de professores para esta modalidade. A maior parte dos professores que atuam na educação básica tem seu período de formação anterior ou contemporâneo a esta tecnologia. Sabemos também que as mudanças não ocorrem somente na modalidade, mas a própria didática da história que tem sua historicidade e constrói novas perspectivas para o ensino. Nesse sentido, no próximo capítulo, a nossa preocupação será a de apresentar as questões levantadas sobre os professores de história na modalidade EJA/EaD e as novas perspectivas da didática da história.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

#### **3.1 CONHECENDO OS PROFESSORES E PROFESSORAS PRODUTORES DE CONTEÚDO DA COOEPE**

Várias pesquisas foram realizadas sobre formação docente com a intenção de conhecer procedimentos didáticos e práticas pedagógicas, entre os quais, os processos da formação de professores, sobretudo, no decorrer dos últimos 30 anos. A finalidade desses estudos, como apontam Schmidt (1998, 2004), Bittencourt (1998, 2004a,b), Vasconcellos (1998), Schmidt e Cainelli (2004), Karnal (2005), entre outros, pode ser concebida como parte do movimento de análise do ensino de História iniciado na década de 1980. Para muitos pesquisadores que se dedicam a esse assunto, é preciso pensar o ensino de História e a sua historicidade, não apenas para buscar soluções às questões que se apresentam, mas para ter “ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (FONSECA, 2003, p. 07).

Neste trabalho, o objetivo de realizar uma pesquisa com professores foi entender como ocorreu o processo de formação dos professores da COOEPE para que se pudesse analisar como ele foi preparado para atuar na EJA/EaD, além de poder ouvir estes professores nos relatos sobre suas principais necessidades como docentes na modalidade

A pesquisa realizada para este trabalho surge em resposta a inúmeras falas com os professores e nos debates pedagógicos realizados na instituição sobre a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a EJA e o Ensino de História. Nestes debates, observava-se sempre falas de superação de ensino tradicional. Percebi com isso que era necessário investigar nossas práticas e que teorias as fundamentam, especialmente aquelas decorrentes dos processos de formação de que participamos e dos saberes que desenvolvemos ou com os quais nos relacionamos. Entendo que, somente a partir da coleta de dados, posso chegar próximo à compreensão dos aspectos problemáticos na atuação do professor de História e, ainda, se há a necessidade de promover e de como acompanhar as discussões sobre o ensino de História na modernidade e fazer a adequação deste a modalidade específica de EJA/EaD,

Sabemos que as novas tecnologias criaram melhores condições de aprendizado na modalidade à distância e o professor é considerado um importante elemento neste processo educacional. Considerado como um orientador, o professor e sua interação com o aluno é algo bastante relevante, por isso a preocupação com ele no processo educativo justificável.

A pesquisa realizada é qualitativa<sup>16</sup>, elencando diversas indagações a respeito de como tem se processado a formação dos professores e que relações os mesmos têm estabelecido entre a formação recebida e suas práticas pedagógicas, ou ainda, que subsídios a formação continuada lhes proporciona para acompanhar as discussões sobre o ensino de História. Os selecionados para esta pesquisa foram os professores de História responsáveis pela produção de conteúdo pedagógico na instituição. Esta seleção foi reforçada pelo fato de que, na modalidade EaD, este professor exerce um papel pedagógico fundamental para o processo de ensino e aprendizado na medida em que ele deve criar meios, através de atividades e conteúdos para que o processo ocorra de acordo com os objetivos da disciplina.

Foram entregues quatro questionários por meio eletrônico, sendo que todos se dispuseram a respondê-los. Os questionários<sup>17</sup> não foram identificados, pois o objetivo era a coleta de dados e não um processo avaliativo dos professores. A opção de coletar os dados através de questionários e não por entrevista ou outro meio foi a opção escolhida por ser uma prática viável e que permite a aplicação de um questionamento único possibilitando conhecer o perfil e identificar certas concepções acerca do ensino de História e do processo de formação inicial e continuada

É importante dizer que esta pesquisa proporciona uma oportunidade de discussão e reflexão a respeito da formação do professor e das práticas pedagógicas no ensino de História, além de ouvir os professores e coletar informações que subsidiam o estudo de questões importantes que podem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica através da formação continuada de professores de História na EJA/EaD.

O valor da reflexão sobre a formação continuada é concordância unânime no processo pedagógico e é recomendável a todas as instituições proporcionar aos professores para a melhoria do processo pedagógico. Afinal, o processo de reflexão da prática cria um sentimento de inovação, criação e identificação com o projeto. Segundo Maria de Fátima Barbosa Abdalla;

---

<sup>16</sup>A abordagem qualitativa, de acordo com Minayo, Assis e Souza (2006), é uma prática de pesquisa que data de fins do século XX e combina em sua análise a hermenêutica e a crítica sobre o objeto em questão. Segundo Triviños (1987), surgiu relacionada às investigações de antropólogos e sociólogos acerca da vida nas comunidades, sendo bastante utilizada na atualidade nos estudos da área educacional. Minha opção por essa abordagem também se justifica, pelo fato de não ser esse um procedimento de respostas imediatas ou unilaterais. Conforme nos apontam Minayo, Assis e Souza (2006, p. 82), a “abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”.

<sup>17</sup>A utilização de questionários, mesmo que limitada pela problemática do retorno incerto, da validade e confiabilidade, é justificada pelas considerações de Richardson (1999, p. 205). Segundo este autor, o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas geográficas em tempo relativamente curto.



Quando refletimos sobre nossas experiências pessoais, compartilhamos necessidades e perspectivas de trabalho. Refletimos sobre a nossa prática, nossas ações e condições de trabalho, apontando para intenções que se resumem na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais, no interior do projeto mais amplo profissional, e/ou do projeto concreto da escola, com a qual trabalhamos (ABDALLA, 2003, p. 78).

A experiência dos professores que vivenciam o cotidiano escolar, seus saberes consolidados, seu processo de formação docente, sua concepção sobre o ensino de história alinhados a sua prática apresenta elementos capazes de refletir sobre o processo de ensino aprendido que está sendo realizado. Bem como, é capaz de proporcionar possíveis avanços através de novas perspectivas construídas por este profissional. Assim, a opção de ouvir o profissional teve a intenção de entender também o seu processo formativo.

Dos professores ouvidos todos responderam ter Licenciatura Plena em História. Destes um fez sua graduação na modalidade à distância e os demais no ensino presencial. Todos realizaram cursos em nível de especialização, dois deles referente à modalidade EaD, e nenhum deles citou curso referente ao ensino em EJA. Todos afirmaram que além da modalidade EJA/EaD trabalham na modalidade presencial no Ensino Fundamental e Médio.

Apesar de todos apresentarem formação mínima para o exercício da docência no ensino de história constatamos que a maioria teve sua formação na década de 1990, período em que apesar de existir a modalidade EJA não havia se difundido o ensino à distância amparado nas novas tecnologias da informação. O que faz concluir que este professor não teve formação específica para atuar nesta área, deixando o processo de formação após o início de sua formação docente.

Contudo, estes professores admitem que não realizam rotineiramente cursos de formação, no que se refere ao ensino na modalidade EJA/EaD de história, construindo sua prática fundamentada em conceitos históricos pedagógicos aprendidos na sua formação inicial. Esta constatação leva o nosso objeto de estudo a buscar compreender quais eram estas características e como este professor foi instrumentalizado para a atuação no ensino de história.

Para compreender o processo de formação deste professor é necessário conhecer a concepção de ensino de história vigente no período de formação deste que, no nosso caso específico, data do final do século XX. Para Circe Bittencourt, neste período nas universidades a palavra de ordem era repensar o ensino, os seus sujeitos – professores e alunos, o sistema escolar, os currículos, a avaliação, a educação, a democracia, enfim, repensar a sociedade (BITTENCOURT, 2004a, p. 35)

No entanto, segundo Fonseca (2003), neste período a maioria dos cursos de graduação não tinha preocupação com o ensino da disciplina ou formação de seus professores para o ensino

da história, mas sim, existia uma preocupação maior em formar historiadores. Ao menos, não a encontramos como linha de pesquisa definida. A prioridade dos cursos, era a de formação do historiador-pesquisador e mesmo muitos dos alunos que ingressavam nos cursos não tinham plena convicção de que desempenhariam a função docente (FONSECA, 2003, p. 129).

Considerando que estes professores tiveram preparação acadêmica menos específica no que se refere ao ensino da História, e que muitas vezes dependeram de outros processos formativos já como professores, vê-se que houve também uma limitação para a formação da modalidade: Conforme o relato a seguir:

Na época que me formei o ensino à distância era apenas uma hipótese, os professores não me prepararam para esta modalidade, somente na especialização que tive disciplinas específicas que me ajudaram nesta área específica. (Professor 1).

No convívio na instituição, entre discussões de planejamento, e pela entrevista realizada, percebemos que os professores do ensino à distância sentem a necessidade de angariar algo a mais na sua formação, algo que propicie atender às demandas do ensino aliado à tecnologia. É necessária a construção de modelos de aprendizagem diferentes do presencial, que reforçam e desenvolvem atitudes, posturas e habilidades e não somente o conhecimento técnico ou o conhecimento específico de sua área de atuação.

Paulo Freire (2000, p. 13), considerava a escola muito mais do que as quatro paredes. Na concepção da nova pedagogia, educar não se reduz à noção simplista de “aula” e essa concepção está presente na atual sociedade conhecida como “sociedade do conhecimento”. A educação se tornou comunitária, virtual, multicultural e ecológica. Atualmente, pensa-se, investiga-se e trabalha-se em redes, sem hierarquias. O papel do professor é redefinido com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O professor, diante desses recursos, pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas (ALMEIDA, 2012). Para essas novas atividades, são necessárias novas atualizações do professor.

Nesta nova modalidade de ensino, os profissionais se veem diante de um grande desafio: reavaliar sua formação para acompanhar as transformações deste novo modelo de sociedade, novo perfil de aluno e, conseqüentemente, nova forma de conceber e realizar a mediação aluno-professor-conteúdo (HENRIQUES; AIMI; FELDKERCHER, 2009, p. 14).

As leituras feitas para esse trabalho demonstram claramente que a EJA/EaD é uma modalidade que tem suas especificidades pedagógicas e o que a pesquisa mostra é justamente a dificuldade de se refletir sobre um modelo pedagógico para esta modalidade. Alguns professores realizaram cursos de aperfeiçoamento em ensino de história, mas nenhum citou um

curso que preparasse para o ensino de história na EJA ou em EaD. Quando perguntados “Qual a maior lacuna no seu processo de formação?” a maioria respondeu que era a falta de preparo para atuação na modalidade EaD, conforme o relato a seguir:

Precisamos discutir e aprender mais sobre práticas pedagógicas nesta modalidade, muitas vezes me sinto querendo aplicar os mesmos métodos do ensino presencial e não consigo. Então me pergunto como atingir o aluno. E poucas respostas encontramos. Precisamos também de mais cursos e ajuda das próprias universidades. (Professor 2).

A preocupação dos professores da COOEPE é uma preocupação constante no ensino EaD:

Não haverá espaço para o professor que trabalha numa abordagem pedagógica tradicional, que enfatiza a transmissão, a cópia de cópia, onde conteúdos e informações são passados diretamente do professor para o aluno, mediante um processo reprodutivo. [...] O modelo de formação de professores, de acordo com o novo referencial, pressupõe continuidade, visão do processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de ‘vir a ser’ (MORAIS, 1996, p. 65).

Entendemos que não se pode culpar o professor pelo seu processo de formação não ter elencado o EaD, nem mesmo as instituições de ensino. Precisamos entender que o processo tecnológico e o mundo moderno está em constante transformação, um vir a ser. Assim, precisamos fornecer elementos para que este professor possa construir novas perspectivas para o ensino de história. O que percebi na pesquisa é que o professor muitas vezes entende o sistema EaD como um sistema fechado em que só é possível compartilhar vídeos e textos. Como se observa aqui: “Utilizamos o que temos disponível: material impresso e o ambiente virtual. O mais eficaz é leitura do material escrito” (Professor 3).

Vale dizer que esta angústia do professor que acredita que o sistema da instituição é focado nos mecanismos de informação de conteúdo e não em como ensinar história, aparentemente causa um certo conformismo, fazendo com que o mesmo não busque novas perspectivas para ensinar nesta modalidade. Assim, é importante reforçar que não é o caso de culpabilizar nem a instituição nem o professor, mas sim dar-lhes possibilidades de refazer este processo de maneira a empregar uma metodologias de ensino de história numa outra perspectiva sem a necessidade de abolir o método e o material já utilizado.

A preocupação com a aquisição de conteúdo por parte do aluno também fica evidente na pesquisa. Pelas respostas obtidas, percebe-se que o estudante é tratado como receptor dos conteúdos que o professor coloca no ambiente virtual. Apesar de alguns professores demonstrarem preocupação com um ensino de história diferente, a prática ainda é baseada no repasse de conteúdo. Como no exemplo a seguir, onde o professor responde a pergunta: “Que

métodos e meios, atividades, fóruns, atendimento, aula expositiva entre outros, você utiliza para ensinar história nesta modalidade? Qual tem se mostrado mais eficaz” da seguinte maneira.

A leitura das apostilas, a resolução das atividades e as aulas além de links com conteúdo. A apostila sido a ferramenta mais eficaz quando tratamos do conteúdo programático, mas o aluno adquire muito conhecimento através dos links de filmes e documentários repassados e organizados pelo professor. (Professor 1).

Quanto à concepção do Ensino de História<sup>18</sup> encontramos discursos diversos. Uns que entendem o ensino de história como algo para a vida prática do sujeito e transformação social e outros como um conhecimento do passado, sem enfatizar o entendimento dele como sujeito. Exemplo disso é a resposta para a pergunta. “Qual a finalidade do ensino de história na EJA/EaD? Qual ensino de História que estou promovendo?”, na qual o professor respondeu:

Construir uma consciência histórica no sujeito, fazer com que ele se sinta partícipe desta história contada. Estou promovendo um ensino de história em que o aluno seja capaz de participar da sociedade através de tomadas de decisões fundamentadas no conhecimento histórico. (Professor 3).

Mesmo aqueles que têm uma tendência de se posicionar em relação ao ensino de história enquanto repasse de conteúdos, é possível observar nas suas respostas a necessidade de superação do ensino tradicional. Talvez encontra-se aí o grande dilema citado por eles: como promover um ensino inovador na modalidade de EJA/EaD? A compreensão desta questão é a chave da busca das novas perspectivas para o ensino de história. Devemos mudar os procedimentos metodológicos ou introduzir novas linguagens e recursos de ensino?

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (1996), a superação do ensino tradicional de História é um acréscimo, uma consequência do movimento de repensar a função da disciplina como aquela que deve auxiliar na formação da consciência crítica do cidadão. As metodologias e recursos de ensino ou a adoção de novas linguagens não satisfazem por si mesmas essa responsabilidade. As respostas dadas nos questionários destacam que entre os objetivos da disciplina deve estar também a compreensão de como se processa o conhecimento histórico e o exercício de aprender a pensar historicamente.

Em relação ao uso de novas tecnologias estudos e pesquisas atuais apontam para a necessidade do redimensionamento de tais práticas, bem como em direção à priorização de reflexões acerca das especificidades e das linguagens próprias das novas tecnologias de informação. Elas deverão ser retomadas à luz das novas teorias das ciências humanas e pedagógicas. (SCHIMDT, 1996, p. 126).

---

<sup>18</sup> O Objetivo é fazer uma análise mais aprofundada sobre a concepção do ensino de história em uma nova versão da dissertação.

A maioria dos professores entrevistados teve sua formação nas décadas de 1980 e 1990, período de discussões e rupturas no modelo político e econômico brasileiro que também teve sua influência no setor da educação. Neste período, a discussão em torno do ensino de História avançou significativamente. Além disso, houve um movimento para extinguir as licenciaturas curtas e um esforço para revisar ou ampliar a produção historiográfica, articulando-se o processo de redemocratização, ao fortalecimento dos movimentos sociais e às mudanças no sistema educacional como as reformulações curriculares. Instituições como o Comitê Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), cumpriram papel decisivo no rompimento com o caráter meramente operacional e tecnicista, auxiliando nos norteamentos de novas propostas de formação de professores. Conforme afirma Freitas:

Concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Professores formados na década de 1990 tiveram que conviver com a realidade educacional baseada nos princípios do neoliberalismo. Esses princípios minimizam a ação do Estado nas suas funções sociais e, com relação à educação, fundamentam-se basicamente em dois aspectos: 1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a ideia de mercado educacional livre e sem a interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 49).

Nesta lógica, as questões educacionais foram transferidas das ações políticas para as ações do mercado e, mesmo que pontuassem em programas de governo, tanto na esfera federal, quanto estadual, adquiriram “importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, 2002, p. 142). Nesse contexto, a formação de professores marcada por princípios da pedagogia das competências e pedagogia do professor reflexivo, adquiriu a feição de estratégia para atender às exigências da reestruturação produtiva para o mercado de trabalho.

Segundo Duarte (2001), este modelo neoliberal impactou na formação dos professores, pois valoriza mais as competências necessárias ao professor em detrimento do domínio de conteúdos de sua ciência de referência. Já a pedagogia do professor reflexivo, criada pelo filósofo John Dewey e popularizada nos estudos brasileiros pelo americano Donald Schön, reforça a importância da prática, sobrepondo-se à teoria na formação inicial, individualizando no professor a responsabilidade de pensar a prática e propor soluções à educação por meio do processo escolar (DUARTE, 2001).

Para o Ensino de História, especialmente não se deve apenas buscar soluções às questões que se apresentam, mas é preciso pensar em processo de formação para ter “ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (FONSECA, 2003, p. 07).

Muitos são os elementos que envolvem o processo de aprendizagem, tais como, governo família, alunos, porém, o professor também tem papel fundamental neste processo. De acordo com Bittencourt (2004b, p. 50), o professor tem atuação indispensável no processo de produção do conhecimento, “é quem transforma o saber ensinado em saber aprendido” e em relação ao professor de história, como o ensino de história fundamenta seu universo de conhecimento na formação da consciência dos cidadãos, é o professor que:

Com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar que transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas (FONSECA, 2003, p. 71).

Os professores que consultamos nesta pesquisa, consideram importante um processo de formação continuada. Entendido aqui como um processo que completa a formação acadêmica, aquela que se prolonga pela vida pessoal e profissional, que ajuda a referenciar os saberes sistematizados na formação básica dos cursos de licenciatura, que é substancialmente importante como forma de aquisição e sistematização dos saberes históricos. Uma fase que muito contribui na “construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção das maneiras de ser e estar na futura profissão” (FONSECA, 2003, p. 60). Algo portanto, relevante para pensar qual a função do professor dentro do espaço de aprendizado, considerando, por exemplo a relevância de pensar o ensino como espaço de pesquisa.

Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBN) delibera que todo graduado em uma licenciatura está habilitado e licenciado para atuar na escola básica, e o bacharelado está apto a trabalhar em outras áreas. Porém, o que muitas vezes ocorre com o formando do curso de História e pode acontecer também com outras áreas, é que construímos um pensamento diferente entre professor de história e pesquisador de história, como se o ensino e a pesquisa na área de história fossem duas coisas totalmente distintas. Este pensamento dicotômico é a consolidação da divisão que contrapõe ou rivaliza o professor versus o pesquisador ou os “conhecimentos específicos da disciplina/ conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática” (FONSECA, 2003, p. 61).

Para Fonseca (2003) esse panorama é consequência da implantação dos cursos de Estudos Sociais que, por influência norte-americana, durante os governos militares no Brasil, minimizou a formação específica de História e Geografia, disseminando um ideário moral e cívico convenientes para o poder político dominante do período. Descaracterizar a formação nas ciências humanas e, conseqüentemente, em seu quadro de professores podia ser uma estratégia articulada à execução deste ideário. Segundo a mesma autora, somente depois da década de 1980 com um movimento em torno do fim dos Estudos Sociais e a construção da ideia do professor-pesquisador, “produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção” é que surge um novo modo de pensar a formação do professor. Esse novo tipo de professor surgia como alternativa frente à realidade dos cursos de História e ao desafio de por meio desta disciplina, contribuir com a formação crítica e cidadã do aluno. (FONSECA, 2003, p. 61-62).

Neste sentido, Monteiro (2002) já apresentava o professor como produtor de saber histórico e, de certa maneira, relacionado aos saberes dos alunos e outras experiências, mas também totalmente fundamentado no saber acadêmico. Fica sob a responsabilidade do professor a perspectiva do saber histórico acadêmico que vai utilizar como referência. Para essa autora, os professores produzem conhecimento na medida em que são autores do processo de aprendizagem, produzem com uma certa autonomia, pois são influenciados pelo meio social plural e heterogêneo. O saber que ensinam é, portanto, um saber escolar que apresenta marcas da sua cultura, vão além da transposição didática, do simples repasse do conhecimento científico (MONTEIRO, 2002, p. 242).

Assim, pensar num processo de formação para os professores de história é tentar ir além das diretrizes, é pensar numa autonomia para a construção da formação do professor numa sociedade em que “não há educação e ensino sem o professor, e o professor de história é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma” (FONSECA, 2003, p. 72)

De maneira geral, são as práticas influenciadas pelas características da formação docente e relacionadas à formação do professor de História que identificamos nos professores pesquisados. As dificuldades podem ser trabalhadas nos processos de formação continuada. Como os professores que consultamos, em sua maioria, destacaram entre os aspectos negativos a não existência de uma formação específica para a área do ensino de história, e também para a modalidade EaD, temos que definir qual o modelo e o que aplicar neste processo de formação continuada. Nos tópicos a seguir, delineamos duas questões que permeiam o planejamento do

curso: de início uma discussão sobre ensino de História e posteriormente o processo de criação do curso.

## 2.2. SOBRE A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO O PROCESSO DO APRENDIZADO HISTÓRICO.

Segundo Schmidt (2004), por anos o ensino de História no Brasil evidenciou a mecanização da aprendizagem. Em outras palavras, o aprender estava intrinsicamente relacionado ao ato de decorar datas, nomes e os grandes feitos. Contudo, as novas correntes pedagógicas em união com as vertentes históricas que surgiram durante o século XIX e XX logo questionaram a visão da História Positivista, fazendo por consequência suas análises permearem dentro das salas de aula possibilitando nas últimas décadas um estudo histórico mais amplo e didático (SCHMIDT, 2004, p. 126).

De acordo com a pesquisa feita com os professores percebi que eles ainda fundamentam suas práticas de ensino de história no aprendizado que tiveram na formação superior. Lembrando que sua formação aconteceu nas décadas de 1980 e 1990 e que eles não têm feito cursos de formação, pode-se dizer que os professores da instituição tiveram seu embasamento teórico e metodológico num modelo de aprendizado diferente do que as atuais pesquisas trazem. Isto é possível afirmar quando verificamos a forma como os conteúdos são selecionados e repassados (que no nosso caso acontece através das mídias digitais) com pouca interação e participação dos alunos neste processo, privilegiando a informação do conteúdo pré-estabelecido pela academia sem preocupação explícita com a formação de uma consciência histórica. Ou ainda, através das propostas de avaliação com a proposta como verificação do domínio das informações e a repetição deste conteúdo nas provas escritas.

Em nosso estudo pudemos constatar que a maioria dos professores de história assume o ensino de História na perspectiva da transposição didática<sup>19</sup>. Ou seja, eles trabalham com a ideia de que existe um movimento em que o professor toma o conteúdo do “saber sábio” ou “saber escolar” como um dado resolvido e o leva para a sala de aula. Em outras palavras, a perspectiva da transposição didática empreende uma forma de pensar tomando prioritariamente o ensino –

---

<sup>19</sup> Este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard (2005) conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar.



isto é, o conteúdo, a forma pela qual deve ser trabalhado. O professor é o sujeito que faz essas escolhas, seleciona, organiza, recorre a fontes, sistematiza a transposição.

Assim, uma questão importante para o curso é trazer discussão que aproxime os professores em formação das novas concepções sobre o aprendizado histórico e sobre o seu papel neste processo. Nesse sentido, opto por trazer algumas reflexões a partir da Didática da História e das pesquisas a ela associadas que serão apropriadas pela pesquisa e na proposta do curso, como veremos na sequência.

A didática da História não pode ser confundida com aplicação de recursos técnicos ou de forma mais abrangente, como formatação de um modelo de ensino virtual ou presencial. Não significa dizer que a técnica não seja importante, mas o ensino de história tem por finalidade o desenvolvimento das competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2007, p. 94). Assim, a técnica deve priorizar a aprendizagem histórica, proporcionando à consciência humana a significação do tempo e a competência de dar significado ao tempo.

Klaus Bergmann (1990) afirma que é preciso que a disciplina de História, tão consolidada cientificamente e academicamente, ultrapasse pontos de vista e situações cômodas, para dar continuidade e cada vez mais voz aos questionamentos. A própria produção do conhecimento histórico necessita se questionar: a quem este conhecimento serve e se não serve e, por que não. É tarefa empírica da Didática da História investigar como está acontecendo o ensino e a aprendizagem (transmissão e recepção) do conhecimento histórico produzido pela Ciência Histórica. Dizemos conhecimento produzido pela ciência histórica, pois são os conteúdos tradicionais que são difundidos através do ensino. (BERGMANN, 1990, p. 31).

Ainda de acordo com Bergmann nos parâmetros dessa tarefa, a Didática da História é também uma didática da própria Ciência Histórica: ela analisa e explicita os fatores didáticos imanescentes da própria Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo (BERGMANN, 1990, p. 31). Entendemos assim, que uma competência da Didática da História, considerando sua relação com os processos de ensino e aprendizagem e reflexão sobre a ciência História, é a formação da consciência histórica, com os usos do conhecimento histórico para a vida, e com o ensino em História. Percebemos, a partir das reflexões feitas por Bergman e Rüsen que a Didática da História se encontra no âmbito do ensino e da aprendizagem, e isso não quer dizer que ela esteja reclusa aos ambientes acadêmicos ou escolares, mas encontra-se envolvida nos processos de aprendizagem que ocorrem fora desses espaços, na vida dos sujeitos históricos.

Para Urban (2009), o ensino de história deve ter uma didática específica a qual se preocupe com um processo de ensino e aprendizagem e, que tenha um corpo epistemológico específico, o qual poderá sustentar a relação entre o ensinar e o aprender história. Nessa perspectiva, uma didática da história não é uma mera transposição dos saberes da ciência histórica para um formato e um conteúdo pronto e acabado, embalado em um método didático renovado que possa ser ensinado na escola, ou seja

[...] a necessidade de uma didática específica, voltada ao ensino de história, que não seja portadora, unicamente, de procedimentos ou indicações metodológicas em relação à prática de ensino, mas que, somada a esses aspectos, tenha na ciência história um aporte para a discussão em torno de que é ensinar e aprender história. Acredita-se que essa opção não estabelece um recorte em torno de uma nomenclatura, mas é uma opção por um objeto de investigação localizado num determinado campo teórico (URBAN, 2009, p. 62).

A autora citada acredita que a didática da história deve proporcionar elementos para a elaboração do aprendizado histórico e sua recepção pelos alunos na formação da consciência histórica; de investigar os processos de ensino, aprendizagem e formação dos indivíduos a partir destes e pela história; e de explicitar e desenvolver diretrizes de ensino ancoradas na ciência histórica. Essas são tarefas da Didática da história, com preocupações voltadas à aprendizagem, à análise e investigação do significado e à ação normativa do ensino, que se coadunam com a educação histórica no conceito de cognição histórica e de ensinar e aprender história tendo a história como referência (URBAN, 2009, p. 73). Ou seja:

A didática da história chama para si uma forma de pensar esse ensino e essa aprendizagem, ou seja, procura uma forma de entender como se dá a aprendizagem em história, como o aluno constrói a ideia sobre a história, sobre os conteúdos que são trabalhados na escola (URBAN, 2009, p. 74).

Apoiando-se nessa concepção, diferentes pesquisadores por diversas partes do mundo têm se dedicado a estudos sobre uma didática da história partindo de questões fundamentadas na filosofia da história e perguntando, entre outras questões: como os alunos aprendem história? Estes consideram importante para o pensar historicamente as ideias históricas prévias dos alunos e a progressão de suas ideias históricas. Assim, a educação histórica se apresenta como uma abordagem sobre o ensino de história, geralmente marcadas pela influência da psicologia e da pedagogia tradicional. (URBAN, 2009, p. 77). Neste sentido,

Quando se traz elementos da cognição histórica, mapeia-se um campo de entendimento preocupado com o ensinar e aprender história que possui como referência a filosofia da história” (URBAN, 2009, p. 77).

O uso de elementos, específicos da natureza da história, que possibilitaram a definição de um campo da didática da história é essencial para a aprendizagem histórica. Com base em filósofos da história e nas pesquisas em educação histórica, Urban aponta na explicação histórica, a ideia de provisoriedade em história, a ideia de mudança, o conceito de significância histórica, a ideia de evidência histórica, a ideia de progresso, a empatia histórica e os tipos e as formas de pensar as narrativas como os principais elementos para delinear uma didática da história. A reflexão sobre esses elementos e as investigações sobre as ideias históricas que as pessoas têm, frente a situações (ou conteúdos) específicas de ensino e aprendizagem, bem como realizar intervenções didáticas no sentido de torná-las mais complexas, constituíram-se em elementos da natureza da didática da história (URBAN, 2009, p. 79).

Buscamos novas perspectivas para o ensino de história e uma delas é o ensino de história através do que os historiadores denominam de educação histórica. Nessa perspectiva, ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico. Um aluno competente nos estudos históricos é capaz de compreender a História como uma ciência particular, que admite a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário entender a objetividade dos processos históricos. Dessa forma, o passado e o presente precisam ser interpretados com base em evidências históricas, que podem ser construídas pelo indivíduo, a partir da relação com diferentes fontes.

O conhecimento histórico nessa perspectiva, portanto, nesta perspectiva pode desempenhar papel relevante na vida prática dos sujeitos. No entanto, para ensinar história nesta perspectiva é necessário compreender como e em que medida ele pode fazê-lo positivamente. Desse modo para Rüsen:

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torna-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo” (RÜSEN, 2010, p. 107).

Este assenhorar-se de si a partir da história, dá ao aluno a capacidade de tomar decisões conscientes e autônomas sobre suas ações, dando possibilidades a ele de se libertar do conhecimento histórico não refletido. Este processo de libertação precisa ser aprendido e é esta a tarefa do ensino de história. Nas palavras do mesmo autor,

[...] o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O

aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. (RÜSEN, 2010, p. 44).

Para Freire, autor que contribuiu para a reflexão de uma nova perspectiva na educação brasileira principalmente na educação de jovens e adultos, a educação só é possível através da significação do presente, ou através das experiências relevantes do sujeito. Segundo Schmidt tanto em Paulo Freire quanto em Rüsen a:

[...] consciência tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação histórica e, portanto, da cultura histórica. (SCHMIDT, 2011, p. 26).

Dessa forma, o passado e o presente precisam ser interpretados com base em evidências históricas, que podem ser construídas pelo indivíduo, a partir da relação do seu mundo presente com diferentes fontes. Desse modo, segundo Schmidt e Barca (2009a, p. 12):

[...] um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as ideias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social.

Portanto, um programa de ensino organizado na perspectiva da Educação Histórica privilegia o desenvolvimento gradativo das seguintes competências históricas:

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2005, p. 16).

O ensino de história nesta perspectiva deixa de ser mera transposição de conteúdos, compreensão de contextos, entendimento de periodização ou até mesmo identificação de anacronismos, pois passa a exigir uma compreensão dos aspectos da natureza do conhecimento histórico. Principalmente no que se refere à busca por evidências através dos usos das fontes históricas e perceber as subjetividades que estes documentos carregam, propondo questões e hipóteses novas sobre o conhecimento histórico verificado por ele e pelo professor em sala de aula. O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica.

A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é tornada possível quando professores e alunos utilizam-se de métodos da investigação histórica partindo das narrativas dos mesmos. O objetivo é fazer o aluno compreender a história através das suas próprias narrativas fundamentadas nas fontes históricas estudadas. Isso não significa dizer que nesta perspectiva o conteúdo não é importante para a formação do pensamento e a solução de problemas, mas indica que o conhecimento utilizável não é o mesmo que a aquisição de uma lista de conteúdos desconexos. Dessa forma, de acordo com Barca:

Os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

Este esforço para a compreensão histórica é realizado e avaliado através da construção das narrativas históricas já que para Rüsen (2014), a competência narrativa é dada como essencial à consciência histórica, uma vez que articula a atribuição de sentido ao passado e promove a orientação da vida prática no presente. Para dar sentido ao passado, as narrativas históricas precisam contemplar elementos como o conteúdo, a forma e a função, ou seja:

Uma narrativa histórica que contribua efetivamente para a orientação da vida presente, baseada em fundamentos de uma formação para a cidadania, deve superar as formas tradicionais e exemplares, portanto deve se vincular a uma consciência do tipo crítico-genética, que apresenta narrativas mais complexas. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p 56).

Portanto, a aprendizagem histórica é a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência. Esta aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios (RÜSEN, 1993).

Quando falamos em ensinar história, podemos considerar múltiplas perspectivas. É importante ter ciência destas no processo para que o ensino de história seja um ato consciente e que a essência da aprendizagem permaneça. Há, naturalmente, boas intenções quando se pretende a aprendizagem de alguém, podendo-se discutir como se pensa a aprendizagem, a forma como ela acontece, com que estratégias são organizadas essas ações. E entende-se que é justamente aí, nessa discussão sobre a aprendizagem, que as diferenças aparecem, não diminuindo a essência do que seja a aprendizagem.

Na perspectiva da educação histórica também a forma pela qual aluno e professor pensam a História sugere que a relação ensino/aprendizagem tenha como ponto de referência a forma pela qual as pessoas pensam a História. E isso pode parecer, em uma primeira impressão, como desorganização do processo, por ampliar o processo para além da sala de aula tradicional, transformando o aluno em sujeito ativo de todo processo ensino/aprendizagem, tornando-o elemento cognitivo fundamental para o aprendizado histórico. A apropriação do saber histórico está na relação que é estabelecida entre os sujeitos, permeados pela sua experiência e pelos fatos que fazem parte do contexto.

A mediação, que ocorre por meio dos conhecimentos prévios de quem aprende, pode significar mais do que um tratamento didático, mas uma relação com o ensino que pode não estar cerceado por um documento, pois leva em conta a experiência e a forma de pensar historicamente, tanto de quem está na condição de quem ensina, como na condição de quem aprende. Essa experiência pode evidenciar uma racionalidade que não é aquela prescrita pelos documentos oficiais. Saber História não se traduz somente em saber um conteúdo, mas consiste em dar-lhe um sentido.

A aprendizagem em História consiste em ir além de uma simples memorização de fatos e datas, pressupõe uma explicação mais complexa, é necessário que busquemos uma renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História, assim podemos construir relações entre passado e a experiência presente, compreendendo e decifrando as narrativas historicamente construídas e fazendo do ensino da história uma fonte de orientação para a vida presente.

Entender o ensino de história a partir da formação da consciência histórica é fazer o professor a pensar os espaços de aprendizagem de forma diferente, recontextualizando o conteúdo e as práticas de forma que privilegiem o compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber.

Neste sentido, o ensino de história na EJA/EaD da COOEPE, tem no trabalho do professor produtor de conteúdo seu principal mecanismo de evolução. Mas através da pesquisa percebemos que este professor demonstra a necessidade de pensar o ensino de história com outra perspectiva. Como professores, percebemos que o ensino de história pode e deve ser trabalhado com outras maneiras. Os princípios filosóficos da instituição e da disciplina apontam para esta necessidade, conforme afirma Fonseca:

“a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva.” (FONSECA, 2005, p, 89).

Sabemos que a forma como o professor realiza o seu trabalho, organiza o conteúdo das disciplinas, seleciona as técnicas de ensino e avaliação, estão diretamente vinculadas com pressupostos teórico-metodológicos, e da didática da disciplina isto de forma implícita ou explicitamente. Percebemos que boa parte dos professores fundamenta sua prática em prescrições pedagógicas aprendidas e incorporadas em outro momento e contexto histórico. Para que ocorra esta ruptura e possamos construir novas perspectivas é necessário investir na reconstrução de seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Fazer o professor refletir sobre esta complexidade do aprendizado histórico foi um dos objetivos deste trabalho, e que deve se tornar constante. Por isso, a busca de um mecanismo que promova o debate e a construção de novas perspectivas, como a criação de um curso de formação permanente para professores do ensino de história se tornou tão importante.

## 3.2 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA EM EJA/EAD

### 3.2.1 A importância do curso de formação

O estudo feito com os professores da COOEPE alerta sobre a necessidade de um processo de formação permanente para o professor de história com a intenção de proporcionar ferramentas para trabalhar com características e modalidades de ensino que surgem no transcorrer do seu exercício do magistério. A formação, além de acompanhar as discussões ou novas propostas de ensino na disciplina e suas novas referências teóricas, pode ser um espaço importante para a socialização de saberes e práticas dando segurança ao exercício do magistério como docente de história.

A reestruturação de saberes passa pela compreensão e avaliação das ações pedagógicas do universo escolar que atua o professor. No nosso caso, num modelo de Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância.

Cabe destacar que a formação não se trata de modo algum de uma “reciclagem”<sup>20</sup>, conforme afirma Marin:

O material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. [...] Assim sendo, é um termo que - na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer “tabula rasa” dos seus saberes. (MARIN, 1995, p. 14).

Além disso, a formação permanente do professor não pode ser um processo de simples treinamento, como o de usar uma nova tecnologia, saber inserir um vídeo no ambiente virtual, elaborar discussões e debates com alunos via *Web* entre outros. A perspectiva de pensar um projeto de formação para o professor passa pelo fato de considerar que este já tem competência e habilidades, como a capacidade de pesquisa, a teorização das práticas, trabalho interdisciplinar e conhecimento e manejo das tecnologias educacionais. O que propomos é um aperfeiçoamento destas habilidades através de discussões e debates sobre a prática e a vivência diária enquanto professor de história no ensino de jovens e adultos.

Não existe um termo totalmente adequado para explicitar o que queremos, chamamos aqui de formação permanente porque parece mais significativo. O objetivo é promover um diálogo entre os diversos saberes e a prática pedagógica do professor de história no modo como afirma Paulo Freire:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259).

Neste sentido, a promoção permanente irá fomentar mudanças no processo de ensino, tanto na relação professor-escola, professor-professor e professor-sistema. Deve ter a capacidade de refletir sobre a prática e propor soluções para possíveis problemas, sem, contudo, ser considerada a salvação de um projeto educacional nem da profissão de professor, pois há neste processo um grau amplo de fatores a ser considerado (MARIN, 1995, p. 14).

Pela pesquisa que realizamos com os professores, conseguimos perceber que a preocupação com a formação não é preocupação somente do sistema ou de teóricos da educação mas, é o próprio professor quem afirma a necessidade de intervenção no seu fazer pedagógico,

---

<sup>20</sup> A expressão reciclagem, foi muito utilizada na década de 1980 e citada por Candau (1997) como forma clássica de retorno e atualização da formação inicial recebida pelo professor.



é ele quem relata a dificuldade de se pensar novas maneiras, de entender novas teorias que darão suporte a novas experiências no ato de ensinar.

Por outro lado, algumas respostas mostram acomodação, no sentido de reproduzir uma forma de ensino, que no entender do professor “está dando certo”. A quebra de paradigmas educacionais, no nosso entender, não acontece se não por uma política de formação que leve o professor a desenvolver novas perspectivas e, assim, superar os desafios proporcionando ao professor, segurança intelectual, fundamentada em novas teorias da aprendizagem para pensar o ato pedagógico de outras maneiras.

Superar desafios em educação é produzir novas perspectivas, isto é, produzir novas maneiras de se ensinar, no caso aqui, de ensinar história. Um novo método ou novas técnicas se fazem através do uso de recursos didáticos, que são materiais para a nossa ação didática. Entre eles está um dos que consideramos mais importante, o professor. Assim, pensamos em uma proposta que leve o professor a refletir sobre sua prática na sala de aula e que busque novas perspectivas para esta prática

Limitamos o curso à modalidade EJA/EaD, que é o foco do nosso trabalho, como forma de construir um ensino de história fundamentado no conhecimento da realidade da instituição de EJA/EaD COOEPE, dos professores que lá trabalham e dos alunos que fazem uso desta modalidade no processo de aprendizagem. No entanto, entendemos que as discussões podem servir também para professores de outras modalidades. Contudo, a limitação estratégica justifica-se no fato de que para construir outras formas de ensinar história se faz necessário o conhecimento das características que envolvem uma modalidade de ensino, justificando com isso também, a necessidade de realizar um estudo sobre a organização da modalidade da EJA/EaD, que neste momento foi feita a partir na análise da legislação e sua historicidade.

Entendemos que construir novas perspectivas com os professores é buscar estratégias de ensino e formas de se organizar o saber didático. A partir do contexto instituído, adotado pela maioria dos professores, que se revelou ser a perspectiva da transposição didática, pretendemos buscar elementos e procedimentos que sejam capazes de construir algo novo, buscando construir uma ligação entre o "fazer histórico" e o fazer pedagógico. Assim, um dos objetivos do curso é o de fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história e que ele possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade de construção da sua formação como ser humano. Entendemos que a perspectiva da formação histórica certamente contribuirá para o fazer acontecer o conhecimento histórico. Para isso, é necessária na problematização do objeto de estudo, colocarmos questões abrangidas pelos historiadores em

nosso dia a dia ou abordando aquelas que fazem parte das representações dos estudantes de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Certamente, desta maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração, inclusive, o fato de que a própria história coloca questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Neste caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica (SCHMIDT, 2002).

Para que esta perspectiva de ensino de história seja possível é necessário que o professor domine alguns conceitos e conhecimentos básicos como a construção e historicidade dos conceitos, bem como com a contextualização temporal<sup>21</sup>. É necessário também refletir que no processo que permite a reconstrução do passado, o historiador manipula as características essenciais do tempo: a sucessão, a duração, a simultaneidade. A reflexão de como usar as fontes também é essencial para a produção de novas formas do ensino de história.

Os professores-alvo deste curso são profissionais que utilizam das novas tecnologias da informação para propor o aprendizado histórico. Para eles, esta característica é um desafio extra, já que os dados revelam que a maioria destes profissionais teve seu processo formativo num momento em que estas tecnologias estavam surgindo. Além de considerar o período inicial da formação deste professor, temos também que considerar a característica própria das novas tecnologias da informação que é a da mutabilidade tecnológica, ou seja, um recurso tecnológico evolui rapidamente no mundo moderno fazendo com que precisemos estar em constante processo de aprendizado para acompanhar a evolução tecnológica. Percebemos que precisamos cada vez mais pensar sua utilização de forma que auxilie na interação com a prática pedagógica.

Independentemente da modalidade que atuamos, nossa formação como professores de história é a de assumir os desafios que a educação e o ensino de história enfrentam hoje. Buscar novas perspectivas visando a superação desses desafios é uma das formas de se contribuir para que os educandos se tornem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas, adquirindo capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de aprender a olhar a si próprio e ao redor com olhos históricos,

---

<sup>21</sup> Entende-se que, da mesma forma que o passado está incorporado em grande parte dos nossos conceitos, ele também lhes dá um conteúdo concreto. Assim, todo conceito é criado, datado, tem a sua história. Portanto, a construção dos conceitos, como Renascimento, humanismo, totalitarismo faz parte dos procedimentos no ensino da história.

resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 2002, p. 116).

### **3.2.2 O planejamento do curso**

O curso foi pensado para professores de história que atuam na modalidade EJA/EaD. Surgiu pela necessidade apresentada na pesquisa realizada com os professores da instituição COOEPE. O fato de ter surgido desta necessidade específica não limita esta reflexão a eles. Nossa intenção é promover um diálogo para que este profissional possa pensar permanentemente sobre o ensino de história. O curso será realizado na modalidade EaD, na Plataforma MOODLE. Para a organização do curso e sistematização das questões a serem tematizadas no mesmo levaremos em conta a pesquisa feita e os consequentes dados obtidos.

Nesse sentido, cabe dizer que dois grandes temas serão os norteadores do trabalho. Por um lado, as questões relacionadas a EJA e a EaD e de outro, questões relacionadas ao Ensino de História. Assim, para atender as demandas dos professores pensamos em um curso que atenda os dois eixos principais das questões que permearam as respostas dadas: o aprofundamento do conhecimento da modalidade EJA/EaD e as reflexões sobre as atuais perspectivas da Didática da História como forma de pensar outras perspectivas para o ensino de história.

Como visto nas entrevistas e também pela experiência vivenciada na instituição, percebemos que um importante foco de discussão está relacionado à formação dos docentes para trabalhar com a EJA. Os questionários, trouxeram dados sobre a falta de conhecimento sobre a Educação de Jovens Adultos e o ensino na modalidade EaD. As justificativas apresentadas vão desde a falta de cursos na área até a ausência da modalidade no currículo dos cursos de história, como vimos no primeiro tópico do trabalho.

Estruturalmente, o curso é composto de duas unidades centrais, a primeira cujo tema é “A EJA/EaD: características e desafios” e a Unidade 2 cujo tema é o “Ensino de História na EJA/EaD: Novas Perspectivas”. Cada unidade contém três subtítulos que chamaremos de subunidade.

Na Unidade 01 trabalharemos com os títulos: “Legislação e aspectos históricos da EJA/EaD no Brasil”, “Possibilidades e desafios para o Ensino de História em EJA/EaD”, e “Didática da História e Ensino de História: Pensando o processo do aprendizado histórico”.

Na Unidade 2, trabalharemos com os títulos: “A Construção da História como disciplina no Brasil”, “O Processo do aprendizado histórico”, “Modelos de aprendizado histórico”.

É importante salientar que apesar de o curso ser estruturado em unidades e subunidades o objetivo não é fragmentar o processo de aprendizado, já que todos os temas estão focados no processo de construção de perspectivas de aprendizado para a EJA/EaD.

A Unidade 1 possui o objetivo de apresentar o estudo sobre EJA/EaD realizado neste trabalho como forma de auxiliar o professor a identificar características e desafios específicos da modalidade, considerando o fato de que uma grande parcela da população brasileira tem acesso à escola através da modalidade EaD e esta modalidade, apesar de ser recente, tem contribuído para a inserção de muitos dos excluídos dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais. Apesar de esta modalidade ser algo presente no sistema educacional, ela é, muitas vezes, interpretada de modo equivocado. Muitos cursos oferecidos na modalidade à distância, acreditam que somente por estar utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) estão inovando no método de ensinar. Para não incorrer no risco de entender esta modalidade de modo equivocado, é necessário que quem se dispõe a utilizar esta modalidade domine seus objetivos e suas características. Ela não pode ser confundida como o simples fato do uso de Tecnologias da informação, pois ela possui características próprias. São estas características que pretendemos aprofundar com os conteúdos apresentados nesta unidade.

Na subunidade “A” com o tema: “Legislação e aspectos históricos da EJA/EaD no Brasil”, pretendemos trazer a discussão sobre as principais determinações legais que orientam o processo de aprendizagem desta modalidade e identificar a sua construção histórica e sua formação como modalidade de Ensino. Para isso, vamos usar como base parte adaptada do primeiro capítulo desta dissertação, com o tema “Legislação e aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. É a parte inicial da dissertação em que através do estudo da legislação pudemos entender algumas características importantes para a construção de novas abordagens para o processo de aprendizado.

As principais fontes inspiradoras desta produção foram: a Resolução CNE/CBE Nº 1 de 5 de Julho de 2000 quando estabelece diretrizes para a avaliação e certificação de jovens e adultos em situação de cursos semipresenciais ou à distância, de acordo com os Art. 10 e 13 (BRASIL, 2000); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que procuram mostrar como o ensino deve propiciar um aprendizado útil à vida e ao trabalho, no qual a informação, os conhecimentos abordados, as habilidades estimuladas e os valores desenvolvidos sejam instrumentos reais de percepção, interpretação e desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente, de utilização prática e motivacional para o estudante

de EJA; o Programa Nacional de Educação (BRASIL, 2010), conforme explica a meta 10.3: “Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação à distância.”

Na subunidade “B” com o título “Possibilidades e desafios para o Ensino de História em EJA/EaD”, pretendemos refletir sobre os espaços e formas de aprendizagem existentes e possíveis para o ensino de história nesta modalidade. Para isso, vamos apresentar o texto “EJA e EaD: a experiência da Cooepe”, também adaptado desta dissertação. O entender-se enquanto professor corresponsável pelo processo de ensino de aprendizagem numa instituição passa por refletir sobre práticas possíveis que contribuam para o processo de formação do sujeito que aprende. Podemos pensar em novas possibilidades para o ensino de História ao conhecer a realidade da modalidade em que atuamos.

A Subunidade C, com o tema “O papel do Professor de história da EJA/EaD”, tem por objetivo refletir sobre o papel do professor na EJA/EaD. Para isso, vamos utilizar também o texto produzido a partir do estudo apresentado nesta dissertação, o qual denominamos: “Sobre a Didática da História e Ensino de História: pensando o processo do aprendizado histórico”, proporciona ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e novas possibilidades para o ensino de história. Uma das grandes questões que enfrentamos como docentes é: qual a responsabilidade do professor no processo de aprendizado, ser reproduzidor de técnicas e de concepções já pré-estabelecidas ou ser produtor de novas formas de aprendizagem? Segundo Menegoto, ao professor cabe mediar, problematizar, instigar, orientar, acompanhar, e articular o processo. Deve estar evidente para o professor que a ação do sujeito é fundamental no processo de aprendizagem. O aluno autônomo atua junto com o professor e não espera que as informações venham até ele através da figura do mestre. Este aluno possui iniciativa e estabelece um diálogo em que procura trocar informações para aprimorar o seu conhecimento. A relação entre o sujeito e sua ação com o meio em que vive e o objeto de aprendizagem é que proporciona a construção do conhecimento (MENEGOTTO, 2006, p. 45). Esta é uma concepção que valoriza a ação do aluno no processo de conhecimento na modalidade EaD. Mas, a nossa realidade enquanto professores de EJA/EaD, como construímos esta “autonomia” sem cair no autodidatismo. Como construir as videoaulas, os textos que servem de suporte para a reflexão e a construção de aprendizagem? São questões que provavelmente não responderemos em um único curso, mas são indagações que certamente serão importantes para a discussão do processo de ensino de história na instituição e são questões que pretendemos abordar nesta subunidade.

Acreditamos que no final da primeira unidade o professor que está realizando o curso tenha aumentado o desejo em pensar em novas possibilidades para o ensino de história na instituição. Assim, o objetivo da Unidade 02 é o de proporcionar referenciais teóricos para que este professor possa pensar em novas perspectivas. Não pretendemos em nenhum momento deste curso dizer como o professor deve preparar as aulas ou dizer qual é a melhor metodologia a ser utilizada, e sim instrumentalizá-lo a pensar em novas possibilidades. Por isso, na Unidade 02 planejamos textos-base e bibliografias complementares sobre a Didática da história.

Na subunidade “A” que tem como tema: “A Construção da História como disciplina no Brasil”, utilizaremos o texto “História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização” da historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e pretendemos trazer para a discussão dos professores o processo de formação do ensino de história como disciplina escolar e como este processo articulou mudanças e continuidades ao longo da história do Brasil

O ensino de história no Brasil passou por um longo processo de transformação, desde o período da colonização até os dias atuais. Podemos afirmar que o ensino de história fundamentou-se no processo de memorização de conceitos e na exaltação de fatos durante grande parte da história do Brasil. Contudo, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreu um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos *Annales*, sugerida, entre outros, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos. Neste contexto, nós, professores de história, precisamos conhecer o contexto da evolução do ensino de história para nos apropriar destas novas perspectivas (SCHMIDT, 2012). Portanto, o texto utilizado como base a este trabalho traz dados importantes para a compreensão deste processo

Na subunidade 02 com o tema: “O processo do aprendizado histórico”, pretendemos problematizar o ensino de história refletindo sobre a necessidade do ensino de história utilizando os instrumentos do historiador e de seus referenciais metodológicos. Precisamos de um “ensinar história” utilizando da própria ciência histórica, isto é, nos apropriando dos instrumentos do historiador. Este fazer histórico pode e deve estar presente em todo o processo didático, resumido nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar

fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica.

A subunidade 03 tem como tema “Modelos de aprendizado histórico”, o objetivo é refletir sobre práticas de ensino de história através da experiência do aprendizado histórico fundamentada numa abordagem crítica de competências analíticas como forma de pensar em novas perspectivas do Ensino de História para a EJA/EaD. Esta experiência é descrita no texto: Educação histórica, uma nova área de investigação de Isabel Barca<sup>22</sup>. Para Isabel Barca, autora de “Perspectivas em Educação Histórica”, há uma nova abordagem do ensino da História, particularmente acolhida na Universidade do Minho, escola que foi pioneira em Portugal no apoio a esta área de exploração científica. Os objetivos desta nova abordagem do ensino da História passam por apresentar fundamentos científicos - porque provêm de uma investigação empírica e sistemática -, para uma abordagem crítica de competências analíticas e argumentativas, não tirando a importância da apreensão de fatos essenciais. Em resumo, são as origens do conhecimento histórico e a forma como ele constrói o objeto do ensino de história.

Como visto, a instituição oferece ao professor os recursos didáticos pedagógicos como a produção de textos, videoaulas debates virtuais através dos fóruns, recursos disponíveis de modo virtual e de textos impressos. Ao final do curso, o professor pode passar a pensar estes recursos didáticos utilizados para o ensino de história com outras perspectivas, deixar de ser somente instrumentos de repasse de conteúdos. Criar diferentes perspectivas é também entender o ensino de história além de um conjunto de técnicas e meios didáticos. O ensino de história deve estar focado nos objetivos gerais da disciplina e para isso é necessário que o professor também compreenda como se processa o conhecimento histórico e o exercício de aprender a pensar historicamente.

Sobre a metodologia do curso pensamos que por serem professores de EaD e por dominarem as técnicas desta metodologia, a melhor forma de disponibilizar o material de estudos, realizar os debates e as avaliações seria através desta modalidade. Ainda a favor disso, veio a disponibilidade de usar os recursos tecnológicos da instituição para esta finalidade. Esta metodologia também ajuda a disponibilizar o curso para professores de outras áreas e instituições. O curso é desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da COOEPE no site <[www.cooepe.com.br](http://www.cooepe.com.br)>. O ambiente é desenvolvido em plataforma

---

<sup>22</sup> Doutora em Ensino de História (*History in Education*) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto, é Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordena o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História.

MOODLE, que é uma plataforma online e gratuita de aprendizado à distância. É um sistema de gerenciamento de cursos que permite a utilização de múltiplos recursos como a criação de salas de estudos disponibilizar os materiais didáticos, realizar avaliações, propor discussões e interações entre os alunos. Tudo de forma *online* no ambiente virtual.

Dos recursos apresentados por esta plataforma iremos utilizar o local de compartilhamento de textos, onde disponibilizaremos os textos-bases e as bibliografias complementares, os chats de mensagem, onde os participantes podem trocar informações e fazer perguntas a colegas e ao professor, e os fóruns onde o integrante do curso deverá publicar sua produção fundamentada no conteúdo do curso.

A avaliação será feita através da participação do professor-cursista pela leitura dos textos e pela publicação nos fóruns. Vale dizer que os fóruns representam a sala de aula, ao promover o debate sobre um tema oportunizando o professor a contribuir com seu entendimento este passa a construir o conhecimento.

Na Unidade 1, no primeiro fórum, pretendemos aprofundar o nosso conhecimento sobre a da EJA/EaD. Para isso, os professores deverão apontar características específicas da legislação para esta modalidade diferenciando-a das demais modalidades. No segundo fórum, o professor é levado a refletir sobre a prática analisando as preocupações dos professores de história da COOEPE e se posicionado em relação a elas procurando identificar se compartilha ou não das mesmas preocupações. O próximo passo, o terceiro fórum da primeira unidade, é pensar a EJA/EaD e o ensino de história, proporcionando ao professor uma reflexão sobre sua atual perspectiva do ensino de história e questionando-o da possibilidade de se trabalhar com novas perspectivas.

Na Unidade 2 espera-se que o professor busque o conhecimento da Didática da História para ampliar sua visão de ensino da história. Por isso, ao avaliar a primeira subunidade queremos saber se o professor construiu o conhecimento de como o ensino de história foi implantado como disciplina escolar contextualizando-o nos diferentes períodos da história do Brasil. No segundo fórum, queremos que o professor reflita sobre o processo de ensinar história com as ferramentas da história, para isso solicitamos que ele cite e debata sobre os passos desse processo. No último fórum, o professor deverá ser capaz de apresentar o conhecimento adquirido com uma experiência de ensino de história e como ele pode utilizar na sua prática como professor de ensino de história na modalidade EJA/EaD.



### 3.2.3 Ementa do curso

#### **Objetivo Geral**

Entender as principais características da modalidade EJA/EaD e realizar o aprofundamento de questões da didática da história para construir novas perspectivas do ensino de história nesta modalidade.

#### **Objetivos Específicos**

- Conhecer as principais determinações legais que orientam o processo de aprendizagem desta modalidade;
- Identificar a construção histórica desta modalidade e sua formação como modalidade de ensino;
- Refletir sobre os espaços e formas de aprendizagem existentes e possíveis para o ensino de história nesta modalidade;
- Refletir sobre o papel do professor na EJA/EaD;
- Entender o processo de formação do ensino de história como disciplina e como este processo articulou mudanças e continuidades ao longo da história do Brasil;
- Problematizar o ensino de refletindo sobre a necessidade do ensino de história utilizando os instrumentos do historiador;
- Conhecer um modelo de aprendizado histórico fundamentada numa abordagem crítica de competências analíticas como forma de pensar novas perspectivas do Ensino de História para a EJA/EaD.

#### **Metodologia**

- O curso é desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da COOEPE no site <http://www.cooepe.com.br>.
- Dispõem de material específico, disponibilizado virtualmente em pdf.
- O curso terá a duração de 4 (quatro) semanas e totalmente à distância.
- O curso será composto de 2 Módulos e é obrigatória a participação nos fóruns.
- Os participantes deverão ler os textos indicados e realizar as tarefas propostas em prazos previamente estabelecidos.

**Conteúdo:**

Unidade 01 – A EJA/EaD características e desafios.

01. A - Legislação e aspectos históricos da EJA/EaD no Brasil.
02. B - Possibilidades e desafios para o Ensino de História em EJA/EaD.
03. C - O papel do Professor da EJA/EaD.

Unidade 02 – Ensino de História na EJA/EaD Novas Perspectivas.

02. A - A construção da História como disciplina no Brasil.
02. B - O processo do aprendizado histórico.
02. C - Modelos de aprendizado histórico.

**Bibliografia Básica:**

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade. **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p. 73-91. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 20 nov. 2018

PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**, Curitiba, Edição Especial, p. 191-218, 2006.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi elaborado como forma de atingir o objetivo do curso do Mestrado profissional de Ensino de História que é o de proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade da docência em História na Educação Básica. A Linha de **Pesquisa adotada, Saberes Históricos no Espaço Escolar**, considera as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdo, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar. (UNIVERSIDADE..., 2018).

A escolha do objeto de pesquisa foi pessoal e motivada por uma realidade vivenciada por mim como professor de história na instituição COOEPE, cujo foco projeto pedagógico de trabalho é a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade à distância. Busquei limitar a pesquisa com os professores produtores de conteúdo, como forma de entender o processo de aprendizagem já que, no sistema EaD, a produção do conteúdo é feita por professores que nem sempre tem contato presencial com o aluno.

Durante o processo de coleta de dados, percebi que para entender o processo de ensino de história e construir perspectivas diferentes com os professores era necessário aprofundar também o conhecimento específico da modalidade EJA/EaD. Surgindo a necessidade do aprofundamento do estudo das regulamentações e características desta modalidade. A modalidade de EJA/EaD, que tem suas características próprias assim como as outras modalidades, busca contribuir para o sucesso do sistema educacional. Entre as características que merecem ser destacadas está o objetivo de democratizar o acesso dos sujeitos não só ao ensino e ao conhecimento produzido pela humanidade, mas o acesso às novas formas de aprender e ensinar instrumentalizadas pelas novas tecnologias. Conforme afirma Arroyo (2006, p. 34):

é preciso estreitar o diálogo entre os saberes e significados acumulados na trajetória de vida dos jovens e adultos e os conhecimentos científicos sociais, alargando-os, propiciando, assim, o acesso e a garantia do direito ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às ferramentas da cultura universal.

Dessa forma, possibilitar a EJA/EaD, principalmente para jovens e adultos que retornam à escola, é assumir, também, a responsabilidade pela inserção, pela alfabetização digital, pelo domínio da linguagem tecnológica e o resgate da cidadania pela escolarização. Mas para isso o

professor deve dar atenção especial as legislações da Educação à Distância, como segurança para não incorrer na precarização e da baixa qualidade proporcionando o efeito contrário do objetivo de inclusão social através do conhecimento científico e do domínio das ferramentas de inovação tecnológica.

Contudo, como vimos no estudo apresentado, para o ensino de História o simples fato do domínio da tecnologia e de métodos de ensino não é o suficiente alcançar o seu objetivo de formação histórica do sujeito. É necessário também pensar a maneira como este conteúdo é trabalhado com o aluno e de que forma será trabalhado.

Para que isso se tornasse uma alternativa viável na instituição buscamos entender como acontece o processo de ensino de história nesta instituição. A busca pelo entendimento não foi direcionada no sentido de apontar problemas ou falhas no processo de aprendizagem, mas sim, foi no sentido de compreender a realidade e com o grupo de professor iniciar um processo de novas possibilidades para o Ensino de História. Ou seja, o trabalho teve a intenção de refletir sobre nossa prática docente, e ajudar na busca por embasamentos e fundamentações que nos auxiliem numa melhor direção, para que, dessa forma, possamos repensar continuamente nossas ações pedagógicas, estudando-as. Assim como contribui Madalena Freire afirmando que:

Estudar a própria prática é uma competência a ser desenvolvida. Então, proponho uma realfabetização do educador, no sentido amplo de torná-lo um leitor, decifrador da realidade pedagógica. O educador precisa buscar o que está por trás daquilo que está vendo na prática [...] O professor torna-se, então, um leitor do mundo, que escuta, dá novos significados ao que ouve e, por isso, está em permanente processo de estudo reflexivo da realidade (FREIRE, 2007, p. 06).

Dessa forma, o objetivo de investigar o professor de história partiu do pressuposto de que refletir sobre o que é feito é uma das melhores formas de construir novas perspectivas para o processo de aprendizagem de história.

A pesquisa demonstrou especialmente uma preocupação dos professores com a qualificação, ou como entendemos, com o seu processo de formação. Neste sentido, o estudo foi encaminhado no sentido a encontrar elementos que possibilitassem subsidiar o professor no preparo das suas aulas e materiais de estudos e uma consequente melhoria do aprendizado histórico dos alunos da instituição.

O planejamento de um curso de formação para os professores foi pensado para intervir nesta preocupação com a formação, apresentada pela pesquisa, trazendo elementos que contribuam para o processo de formação destes profissionais

O curso foi uma forma de estabelecer um momento de reflexão sobre o Ensino de História na Modalidade EJA/EaD. Para isso foram pensados dois momentos, que não podem ser vistos como distintos, mas como conhecimentos que se complementam. No primeiro buscamos entender os conceitos da EJA/EaD através de um estudo aprofundado da legislação que fundamenta o ato pedagógico e a organização da modalidade, fato que não podemos desprezar quando queremos construir novas perspectivas para a disciplina de história. No segundo momento realizamos uma seleção de textos que levam o professor a entender melhor a disciplina de história, os objetivos, sua construção como disciplina e algumas formas de se pensar o ensino de história como forma de instrumentalizá-lo para o fazer pedagógico com outras perspectivas.

Alguém poderia questionar, ao ler este estudo, sobre a sua necessidade e para que devemos pensar em novas perspectivas para o ensino de História. Posso responder usando minha vivência como exemplo, pois realizei pela necessidade que tinha em me aperfeiçoar como professor de história e que tinha clareza que o objetivo do ensino de história é formar um aluno-cidadão, orientando-o de forma que possua uma consciência de que é sujeito ativo na história, e por isso deve apresentar posições críticas frente aos problemas e fatos sociais, estando ciente de sua identidade a partir do conhecimento de suas referências. De modo que, dessa forma, valorize seu cotidiano social e lute por melhores condições de vida pertencentes ao seu contexto respeitando a diversidade cultural. O ensino de história deve ser repensado diariamente, pois esta sociedade para a qual queremos preparar o nosso aluno não é estática, ela é dinâmica, está em transformação. Esta noção de ensino de história não é possível realizar apenas com métodos de repasse de conteúdo histórico, é necessário aprender novas possibilidades. Esta minha preocupação é a preocupação de muitos outros professores que atuam no ensino de história conforme ficou claro na pesquisa.

Sempre entendi o ensino de história como resultado do trabalho de dois personagens distintos, que possuíam uma figuração essencial e função social: o professor de história e o historiador. Percebo agora que esses dois personagens podem ser na verdade um só. Para que isso aconteça é necessário que o professor de história assuma o papel de historiador, na busca do entendimento dos fatos. É preciso também assumir uma postura de professor diante dos problemas educacionais imersos na gestão pedagógica e nos debates historiográficos. O professor de história deve buscar uma metodologia voltada para a construção da criticidade dos seus alunos, guiando-os ao conhecimento de sua identidade e qual o seu referencial para que com isso, façam suas escolhas individuais, respeitando acima de tudo a diversidade presente nas relações sociais (MOREIRA, 1997).

Como fazer o aluno entender a história neste processo dinâmico, como ensinar história numa perspectiva do desenvolvimento da Consciência Histórica? Esta foi a minha preocupação assim que iniciei o curso de mestrado. Minha primeira vontade era desenvolver uma dissertação que desse algumas “Receitas Mágicas”, desenvolver temas que pudessem ser aproveitados pelos demais professores, fazer um portfólio com dicas e soluções. Ao longo do processo, percebi que o desenvolvimento da consciência histórica está mais fundamentado na atitude constante de ajudar o aluno a construir e desenvolver os conceitos históricos e, fazer ele um historiador da sua própria história é o grande desafio para nós, professores. E esta resposta não pode ser dada em projeto de dissertação, pois é um processo constante de busca de conhecimento e produção de práticas pedagógicas visando o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem. Neste sentido, este estudo se finaliza momentaneamente, mas deixa a convicção de que a atitude de encontrar melhores perspectivas para ensinar história é perene.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes. (Org). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Ed., 2003. p. 71-97.
- ALBA, Carmem. Uma educação sem barreiras tecnológicas: TIC e Educação Inclusiva. In: SANCHO, Juana María; HÉRNANDEZ Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 131-152.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos**: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.
- ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade. **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas no ensino de história**. Londrina: Atritoart, 2005.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, v. 14, n. 1, p. 241, 2001.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004a.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004b.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 maio 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diário Oficial da União**, 9 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 824. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Audiência discute educação de adultos no Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/534952-AUDIENCIA-DISCUITE-EDUCACAO-DE-ADULTOS-NO-BRASIL.html>>. Acesso em: 11 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno 5: O processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Brasília, 1986. (Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos).

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Brasília, 2016.

CANAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, Soni. **O Ensino de EJA modular**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLI JUNIOR, Roberto. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CASTELLI JÚNIOR, Roberto. **História: texto e contexto**. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2014.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CORRÊA, Arlindo Lopes (Ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAI. 1979. 472 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de A.; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização**



**docente**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.

CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diário Oficial da União**, 9 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DI ROCCO, Gaetana Jovino. **Educação de adultos**: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo. Edições Loyola, 1979. (Coleção realidade Educacional n. 5).

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2001.

EPEJA – Grupo de Pesquisa em Jovens e Adultos. Florianópolis: UFSC, 2016.

FAUSTO, Ayrton; GARCIA, Cid; ACKERMANN, Werner. **Planejando com foco na demanda do mercado de trabalho**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: PAIVA Jane; OLIVEIRA, Ines Barbosa. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução Nº 232, de 10 de dezembro de 2013**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-a-distancia/resolucoes/1317-resolucao-2016-232-cee-sc-1/file>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico do EJA COOEPE**. Florianópolis, 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e mudança, v.1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuição para uma avaliação da década de Educação para Todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2007.

HENRIQUES, Cecília Machado; AIMI, Daniela da Silva; FELDKERCHER, Nadiane. Educação a Distância: novos desafios à formação profissional docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Outubro de 2009. **Anais...** Curitiba, 2009.

HENTZ, Paulo. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Disciplinas Curriculares)**. Florianópolis: 1998.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do mobral ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009.

LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes. **A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos**. 2006. 216 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 out. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/105510649/EJA-UMA-EDUCACAO-POSSIVEL-OU-MERA-UTOPIA>>. Acesso em: 16 maio 2018.

MACIEL, Lizete Shizue; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MENEGOTTO, Daniela. Práticas Pedagógicas on-line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS. São Leopoldo, 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de.; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2002.

MORAN, Jose Manuel. **O que é educação à distância**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2018

- MORAN, Jose Manuel. **Educação inovadora na sociedade da informação**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>>. Acesso em: 29 nov. 2018.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, José Wilson; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, José Sávio de. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.
- OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 61-83, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: <<http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese\\_revisada\\_depois\\_da\\_defesa.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese_revisada_depois_da_defesa.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 out. 2018.
- PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar**, Curitiba, Edição Especial, p. 191-218, 2006.
- REIS, Geraldo Ananias. **Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17730>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIGHETTO, Mariúde. **Educação de jovens e adultos: uma discussão sobre a formação docente**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2007. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/DS/2007/331513\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2007/331513_1_1.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.
- RÜSSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: LiNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007, p. 85-133.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 79-91.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SPANHOL, Fernando José. **Critérios para Avaliação Institucional de Polos de Educação a Distância**. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para Educação a Distância no Contexto da Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1988-2000). **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 183-208, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O uso escolar do documento histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 8., Florianópolis, 1996. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção: Pensamento e Ação no Magistério).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p. 73-91. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 20 nov. 2018

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. S.l., 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018

UNESCO. **Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância; relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT 2007**. Brasília: Edições UNESCO, 2007.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

UNESCO. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Nossa diversidade criadora**: relatório da comissão Mundial da Cultura e desenvolvimento. Brasília: Unesco, 1990.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Mestrado Nacional em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/?id=1215>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**: Contribuições para a formação de Professores. São Paulo: Editora Jurua, 1998.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História**: percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba, 2009. 246f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

VALENTE, Carlos; MATTAR NETO, João Augusto. **Second Life e Web 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, Libetad, 1998.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES.

#### 1. Perfil profissional:

1.1 - Qual o curso de sua formação?

---

1.2 - Qual a sua licenciatura? ( ) licenciatura plena em História ( ) licenciatura curta em História

1.3 - Em que instituição você se formou?

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

1.4 – Fez cursos de pós-graduação? ( ) sim ( ) não Quais?

---

1.5 - Há quanto tempo atua como professor de História na EJA/EaD?

( ) 0 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) mais de 25 anos

1.6 - Em que outras modalidades de ensino também atua além da modalidade EJA/EaD?

#### 2. Sobre a Formação:

2.1 Sobre sua formação, em que momentos vc foi preparado para atuar no ensino de História EaD.

---

---

---

---

2.2 No transcorrer de sua atuação já participou de cursos de formação específica para professor na área de EJA, e ou EJA/EaD?

---

---

---

---

2.3. Em seu tempo de atuação como professor(a) da disciplina de História você participou de:

- ( ) discussões sobre o ensino de História;
- ( ) elaboração de propostas para mudanças no ensino de História;
- ( ) discussões sobre currículo e conteúdos da disciplina de História;
- ( ) discussões sobre metodologia de trabalho para a disciplina de História.
- ( ) discussões sobre o Ensino de História na Modalidade EaD

2.4 Refletindo sobre sua formação e atuação aponte aspectos problemáticos nas práticas pedagógicas do ensino de História na EaD e destaque aquelas que tem relação com lacunas na sua formação.

---

---

---

---

### **3. Sobre a prática Pedagógica**

3.1 Como você avalia sua própria prática pedagógica como professor da modalidade EJA/EaD? Está satisfeito(a)?

---

---

---

---

3.2 Refletindo sobre a formação e atuação do professor de História que sugestões você faria para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Modalidade Eja/EaD?

---

---

---

---

3.3 Qual o perfil dos alunos que tem procurado esse tipo de ensino?

---

---

---

---

3.4 Como têm sido desenvolvidas os momentos presenciais e as aulas à distância?

---

---

---

---

3.5 De que maneira o aluno é avaliado nessa modalidade de ensino?

---

---

---

---

3.6 Como você percebe a aprendizagem dos alunos, que referenciais são observados para avaliar o processo de ensino ?

---

---

---

---

3.7 Liste alguns aspectos positivos e negativos do método de ensino utilizado na EJA a distância:

---

---

---

---

**4. Sobre a Produção de Conteúdo para O Ensino de História EJA/EaD**

4.1. Qual a finalidade do ensino de história na EJA/EaD? Qual ensino de História que estou promovendo?

---

---

---

---

4.2 Ao pensar o conteúdo do material e das avaliações, os saberes prévios dos alunos são considerados? De que forma.



---

---

---

---

4.3. Que métodos e meios, Atividades, fóruns, atendimento, aula expositiva entre outros, você utiliza para ensinar história nesta modalidade? Qual tem se mostrado mais eficaz.

---

---

---

---

4.4. Os alunos participam de alguma forma na elaboração e na escolha dos conteúdos a serem estudados? Como.

---

---

---

---

4.5. As atividades e/ou avaliações você costuma priorizar datas e fatos corriqueiros da historiografia tradicional?

---

---

---

---

4.5 Como você se auto-avalia enquanto professor produtor de conteúdo para o ensino de história?

---

---

---

---

## ANEXO 02 – TELA DE APRESENTAÇÃO DO CURSO NO AMBIENTE VIRTUAL.

The screenshot displays a web browser window with the URL `eadcoopepe.com.br/course/view.php?id=2944`. The page header features the COOPEPE logo and navigation elements like 'Meus cursos' and 'Ajuda'. The main content area is titled 'Curso de formação para professores de história em EJA/EAD' and includes a 'Tópico 1' section with a sub-header 'APRESENTAÇÃO'. The text describes the course's purpose and objectives. A right-hand sidebar contains an 'ADMINISTRAÇÃO' menu with options such as 'Administração do curso', 'Ativar edição', 'Editar configurações', 'Usuários', 'Filtros', 'Relatórios', 'Notas', 'Emblemas', 'Backup', 'Restaurar', 'Importar', 'Publicar', 'Reconfigurar', 'Banco de questões', and 'Arquivos de curso legados'. The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date '19/02/2019' and time '16:06'.

WhatsApp x Curso: Curso de formação para p x +

Não seguro | eadcoopepe.com.br/course/view.php?id=2944

COOPERANDO E INSTRUINDO FUTUROS  
**COOPEPE**  
.com.br

Meus cursos ▾ Ajuda ▾

Página inicial 0 ✉ Altair - administrador ▾

Minha página inicial C ▾ Formação de Professores

## Curso de formação para professores de história em EJA/EAD

### Tópico 1

#### APRESENTAÇÃO

Seja Bem vindo ao projeto de formação permanente para professores de história

Este curso foi pensado para professores de história que atuam no ensino fundamental na disciplina de história na modalidade EJA/ EAD. Surgiu na necessidade apresentada na pesquisa realizada com os professores da instituição COOPEPE, que apresentaram como principal deficiência a falta de espaços para a discussão de temas relacionados ao Ensino de História. O fato de ter surgido desta necessidade específica não limita esta reflexão a eles. No Brasil a realidade é que a área de atuação profissional para os historiadores é a educação.

Nossa intenção é promover um diálogo para que este profissional possa pensar permanentemente sobre o ensino de história, pensar como se produzem os saberes históricos ampliando o diálogo da história escolar com a diversidade da vida, demarcando não só a pluralidade de todos os sujeitos, saberes, práticas, conhecimentos e técnicas, como também o papel do/a professor/a de História em tempos de cerceamento da liberdade de ensinar.

#### OBJETIVO

...icas da modalidade EJA/EAD e realizar o aprofundamento de questões da  
...perspectiva para o ensino de história nesta modalidade.

ADMINISTRAÇÃO

- Administração do curso
  - Ativar edição
  - Editar configurações
  - Usuários
  - Filtros
  - Relatórios
  - Notas
  - Emblemas
  - Backup
  - Restaurar
  - Importar
  - Publicar
  - Reconfigurar
  - Banco de questões
- Arquivos de curso legados
- Mudar papel para...
- Minhas configurações de perfil
- Administração do site

eadcoopepe.com.br

Dissertacao Final...docx ^ HORÁRIO VESPER...pdf ^ HORÁRIO VESPER...pdf ^ horario 2 semana ...pdf ^ horario 2 semana...docx ^ Exibir todos x

Windows Digite aqui para pesquisar

POR 16:06  
PTB2 19/02/2019

## ANEXO 03- TELA COM OS LINKS PARA OS MÓDULOS O CURSO

WhatsApp x Curso: Curso de formação para p x +

Não seguro | eadcoope.com.br/course/view.php?id=2944

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### UNIDADE 01 - EJA/ EAD - Suas características e o Papel do Professor

- Subunidade 01- A - Legislação e Aspectos históricos da EJA/EAD no Brasil
  - Fórum Subunidade 01 - A
- Subunidade 01- B. Possibilidades e desafios para o Ensino de História em EJA/EAD.
  - Fórum subunidade 01 - B
- Subunidade 01- C - O Papel do Professor da EJA/EAD
  - Fórum da subunidade 01 - C

#### UNIDADE 02 - Ensino de História no Brasil. A construção da disciplina e as novas perspectivas

- Subunidade 02. A - A Construção da História como disciplina no Brasil
  - Fórum da subunidade 02 - A Construção da História como disciplina no Brasil
- Subunidade 02- B - O Processo do aprendizado histórico.
  - Fórum da subunidade 02 -O Processo do aprendizado histórico. Pasta
- Subunidade 02. C - Modelos de aprendizado historico.
  - Fórum da subunidade 01 - Modelos de aprendizado histórico. Pasta

subunidade 01 - L....pdf | Dissertacao Final....docx | HORÁRIO VESPER....pdf | HORÁRIO VESPER....pdf | horario 2 semana ....pdf | Exibir todos

Digite aqui para pesquisar | POR 16:14 PTB2 19/02/2019

## ANEXO 04 – TELA COM UMA SUBUNIDADE DO CURSO

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The browser's address bar shows the URL `eadcoope.com.br/mod/folder/view.php?id=51517`. The page title is "Curso de formação para professores de história em EJA/EAD". The main content area displays the subunit title "Subunidade 02. A - A Construção da História como disciplina no Brasil". Below the title, there is a paragraph of text discussing the evolution of history teaching in Brazil, followed by a specific objective and a text base reference. A file manager shows several PDF documents related to the subunit. On the right, a navigation menu lists various course elements, including forums and subunits. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 19/02/2019 and the time as 16:10.

WhatsApp x Formação de Professores: Subun... x +

Não seguro | eadcoope.com.br/mod/folder/view.php?id=51517

Meus cursos ▾ Ajuda ▾

Altair - administrador ▾

## Curso de formação para professores de história em EJA/EAD

### Subunidade 02. A - A Construção da História como disciplina no Brasil

O ensino de história no Brasil passou por um longo processo de transformação, desde o período da colonização até os dias atuais. Podemos afirmar que o ensino de história fundamentou-se no processo de memorização de conceitos e na exaltação de fatos durante grande parte da história do Brasil, contudo, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorre um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. "De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos *Anais*, sugerida, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais (1998). Este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos." Neste contexto nós professores de história precisamos conhecer o contexto da evolução do ensino de história para nos apropriar destas novas perspectivas. (SCHMIDT, 2012 p91)

**Objetivo Específico:**

Entender o processo de formação do ensino de história como disciplina, e como este processo articulou mudanças e continuidades ao longo da história do Brasil

**Texto Base:** História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Autora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

- 1. Texto principal
  - HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.pdf
- Bibliografia complementar
  - BITTENCOURT, Identidades e ensino da história no Brasil.pdf
  - FONSECA, Thais Nivia. Exaltar a pátria ou formar o cidadão.pdf

NAVEGAÇÃO

- Minha página inicial
- Página inicial do site
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
  - Formação de Professores
    - Participantes
    - Emblemas
    - Geral
    - Tópico 1
      - Subunidade 01 - A - Legislação e Aspectos histórico...
      - Fórum Subunidade 01 - A
      - Subunidade 01 - B. Possibilidades e desafios para ...
      - Fórum subunidade 01 - B
      - Subunidade 01 - C - O Papel do Professor da EJA/EAD
      - Fórum da subunidade 01 - C
      - Subunidade 02. A - A Construção da História como d...
      - Fórum da subunidade 02 - A Construção da História ...
      - Subunidade 02 - B - O Processo do aprendizado hist...
      - Fórum da subunidade 02 - O Processo do aprendizado...
      - Subunidade 02. C - Modelos de aprendizado histori...
      - Fórum da subunidade 01 - Modelos de aprendizado h...
    - AVALIAÇÃO

subunidade 01 - L...pdf | Dissertacao Final...docx | HORÁRIO VESPER...pdf | HORÁRIO VESPER...pdf | horario 2 semana ....pdf

Exibir todos

Digite aqui para pesquisar

POR 16:10  
PTB2 19/02/2019

## ANEXO 05 – TELA DO FÓRUM DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle forum page. The browser's address bar shows the URL `eadcoope.com.br/mod/forum/view.php?id=51530`. The page title is "Curso de formação para professores de história em EJA/EAD". The forum topic is "Fórum da subunidade 01 - Modelos de aprendizado histórico. Pasta". The main content area contains a blue box with the following text: "Depois de visualizar algumas experiencias de aprendizagem na 'Perspectivas da Educação Histórica', onde o ensino de história deixa de ser uma apresentação de conteúdos provenientes de uma investigação empírica e sistemática e passa a propor uma abordagem crítica de competências analíticas e argumentativas, não tirando a importância da apreensão de fatos essenciais. Descreva como poderia utilizar esta nova perspectivas no processo de ensino e aprendizagem na EJA/EAD. Dê preferência a uma descrição utilizado exemplos práticos desta perspectiva do ensino de história". Below the text is a button labeled "Acrescentar um novo tópico de discussão". On the right side, there is a "NAVEGAÇÃO" (Navigation) menu with a tree structure of site pages and forums. The Windows taskbar at the bottom shows several open PDF files and the system tray with the date and time "16:15 19/02/2019".

WhatsApp Fórum da subunidade 01 - Modelos de aprendizado histórico

Não seguro eadcoope.com.br/mod/forum/view.php?id=51530

Meus cursos Ajuda 0 e-mails Altair - administrador

Minha página inicial C F T Fórum da subunidade 01 - Modelos de aprendizado histórico

## Curso de formação para professores de história em EJA/EAD

### Fórum da subunidade 01 - Modelos de aprendizado histórico. Pasta

Depois de visualizar algumas experiencias de aprendizagem na "Perspectivas da Educação Histórica", onde o ensino de história deixa de ser uma apresentação de conteúdos provenientes de uma investigação empírica e sistemática e passa a propor uma abordagem crítica de competências analíticas e argumentativas, não tirando a importância da apreensão de fatos essenciais. Descreva como poderia utilizar esta nova perspectivas no processo de ensino e aprendizagem na EJA/EAD. Dê preferência a uma descrição utilizado exemplos práticos desta perspectiva do ensino de história

Acrescentar um novo tópico de discussão

NAVEGAÇÃO

- Minha página inicial
- Página inicial do site
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
  - Formação de Professores
    - Participantes
    - Emblemas
    - Geral
    - Tópico 1
  - Subunidade 01 - A - Legislação e Aspectos histórico...
  - Fórum Subunidade 01 - A
  - Subunidade 01 - B - Possibilidades e desafios para ...
  - Fórum subunidade 01 - B
  - Subunidade 01 - C - O Papel do Professor da EJA/EAD
  - Fórum da subunidade 01 - C
  - Subunidade 02 - A - A Construção da História como d...
  - Fórum da subunidade 02 - A - Construção da História ...
  - Subunidade 02 - B - O Processo de aprendizado

subunidade 01 - L...pdf Dissertacao Final...docx HORÁRIO VESPER...pdf HORÁRIO VESPER...pdf horario 2 semana ...pdf Exibir todos

Digite aqui para pesquisar

POR 16:15  
PTB2 19/02/2019